

ELIANA EIK BORGES FERREIRA

**INDICADORES DE CONTRATOS DE RESPEITO MÚTUO
NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS:
UM ESTUDO COM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em
Educação. Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Faria Moro

CURITIBA

1999

Para meu marido José Maria e nossos filhos, Rafael, Felipe e Lucas
presenças constantes, de perto e de longe,
em todos os momentos

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Lúcia Faria Moro, pela paciência, dedicação e competência com que orientou este trabalho e pelos ensinamentos transmitidos durante esse período de convivência.

Às professoras das salas observadas que, com espírito de solidariedade e cooperação permitiram a realização deste trabalho.

Ao professor Aloyseo Bzuneck pelo apoio e valiosas considerações.

À professora Tânia Braga pelo apoio no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação, pelas aulas e valiosas discussões e às colegas do grupo, Maísa, Simone, Sirlei e Vilmarise, pelas horas de discussão e aprendizagem em comum.

Ao professor Yves de La Taille que contribuiu para a definição do tema investigado.

À professora Silvia Parrat-Dayana pelas importantes sugestões.

Ao professor Mateus A. Bisotto pela cuidadosa revisão do texto original.

À professora Telma Pilegi Vinha pelas importantes contribuições.

Às professoras, coordenadoras, funcionários e todos os alunos que participaram desse estudo, pela atenção que nos dedicaram.

Ao José Maria e aos nossos filhos, pelo apoio e paciência.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	V
RESUMO	Vi
ABSTRACT	Vii
CAPÍTULO I : Considerações preliminares	1
CAPÍTULO II : Processo evolutivo da moralidade	
1. Desenvolvimento moral na perspectiva de Jean Piaget	12
2. Evolução da noção de justiça	30
3. A gênese do respeito mútuo	35
4. Pesquisas pós-piagetianas	40
5. A (in) disciplina no contexto educacional e suas implicações	64
CAPÍTULO III : Procedimentos metodológicos	78
1.Participantes	79
2. Procedimento de coleta e registro de dados	79
3. Análise dos dados	82
CAPÍTULO IV : Resultados	84
CAPÍTULO V : Discussão dos dados	99
CAPÍTULO VI : Considerações Finais	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

LISTA DE TABELAS

1	OS SEIS ESTÁDIOS DA MORAL SEGUNDO KOLHBERG	48
2	CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS NO AMBIENTE DA SALA DE AULA SEGUNDO LUKJANENKO	52
3	FREQÜÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA I : IMPOSIÇÃO DA REGRA E SANÇÃO	87
3	FREQÜÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA II : IMPOSIÇÃO DA REGRA E SUA EXPLICAÇÃO	90
4	FREQÜÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA III : DISCUSSÃO E REFLEXÃO DA REGRA	93
6	FREQÜÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA IV : ORGANIZAÇÃO DAS REGRAS E O RESPEITO ÀS MESMAS	96
7	FREQÜÊNCIA E PERCENTUAIS EM CADA CATEGORIA DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS	97

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de verificar nas interações professor-alunos de pré-escola, relativas à disciplina na sala de aula, sinais que indiquem avanços em direção a contratos de respeito mútuo. Existindo esses sinais, quer se saber: quais são eles e como eles aparecem. O estudo em campo é de caráter etnográfico. Foram realizadas vinte observações em duas salas de aula de jardim II, com crianças na idade de 4/5 anos. As observações foram registradas de forma manuscrita, resultando em protocolos detalhados de todos os dados brutos. Em cada protocolo foram identificados os respectivos episódios classificados conforme critérios anteriormente definidos. A análise qualitativa feita em diferentes níveis descritivos aponta para a existência de diferentes tipos de interação professor-alunos em sala de aula e para a possibilidade de classificação dessas interações em quatro categorias. Foi verificado uma predominância de categorias com maior presença de indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo. É assim apoiada a hipótese de que interações sociais que estimulem a reciprocidade, a troca de pontos de vista, a construção conjunta e a discussão constante das regras de relacionamento interpessoais e de disciplina, contenham indícios de avanços em direção aos contratos de respeito mútuo. Embora as crianças da idade estudada ainda não tenham a possibilidade de superar totalmente comportamentos centrados em si próprias, há a possibilidade de que interações como as encontradas contribuam, na acepção piagetiana, para a evolução das relações de respeito unilateral para as relações de respeito mútuo e da heteronomia para a autonomia.

ABSTRACT

This study aim is to verify in interactions teacher-students of preschool, relative to the disciplin in the classroom, signs that indicate advance in direction to contract of mutual respect. Existing these signs, it is to know: what they are and how they appear. This study it is of ethnograph character. Twenty observations were made in two classroom s of kindergarten II, with children age of 4/5 years old. These observations were made handwritten (manuscript) resulting in detailed protocols with gross data. The respective episodes were identified in each protocol classified according to pre-established criteria. The qualitative analysis was made in different description levels point to the existence of different classification in four categories. It was verified a predominancy of categories with larger presence of possible indicators of mutual respect contracts. It is thus supported the hypothesis of that social interactions that stimulate the reciprocity, the exchange of point of view, the constructions of collective and the constant discussion of rules of interpersonal relationship and of disciplin indicate the advances in direction to the contracts of mutual respect. Although children in this age are not possible to overcome the entire self-centered behavior on themselves yet, there is the possibility that interaction as the ones found contribute to Piaget's theory, that evolution of unilateral respect relationship to the evolution of mutual respect relationship from heteronomy to autonomy.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A busca do ser humano por uma sociedade moral, justa, onde o respeito mútuo seja um valor e um princípio a ser alcançado, é antiga.

As pesquisas sobre o processo de evolução da moralidade têm procurado compreender: “como pode uma criança, amoral no início de sua vida, tornar-se capaz de moralidade? Ou [...] como se explica a formação da consciência ou do caráter moral?” (Bzuneck, 1975, p.4).

Há vários anos, o estudo sobre moralidade tem despertado o interesse de estudiosos das mais diversas áreas. Estes estudos têm, de longa data, sido reconhecida como importante nas ciências sociais, sendo estudada por pesquisadores de diversas áreas, como os da psicologia, da sociologia, da antropologia, da filosofia, entre outras.

A filosofia, na qual muitos estudiosos contemporâneos buscam fundamentação, aprofunda-se na reflexão sobre os valores e ideais humanos e não se atém propriamente às questões da ação moral no contexto de uma sociedade. A sociologia, em contraposição, ocupa-se das ações e relações sociais na sociedade em que o indivíduo está inserido, não levando em conta a formação da consciência particular de cada um (Araújo, 1993).

À psicologia, nossa área de interesse, compete a investigação da classe de comportamentos chamados morais, dos aspectos que auxiliam na sua explicação, além do estudo da consciência, compreendida como o conjunto de normas adotadas pelo grupo cultural do qual o indivíduo faz parte e interiorizadas por ele (Bzuneck, 1975).

A moralidade, vista sob uma ótica interdisciplinar, é uma condição importante para que o indivíduo possa ser compreendido em sua totalidade. Um autor em especial, Jean Piaget, proponente da epistemologia genética, procurou compreender a gênese do conhecimento sob uma perspectiva biológica, lógica e psicológica.

Seus estudos sobre moralidade foram desenvolvidos basicamente na década de 30, quando escreveu o livro “O Julgamento Moral na Criança”, publicado em 1932, o qual tem sido referência para todos os estudos sobre a moralidade humana, inclusive para o nosso.

Utilizando o referencial teórico da epistemologia genética, em especial o dos estudos sobre julgamento moral, nossa investigação visa compreender a gênese do respeito mútuo no contexto da sala de aula, nas situações de interação professor-aluno referentes à (in)disciplina, na expectativa de encontrar respostas a algumas questões inquietantes.

Em uma sociedade marcada pelas inúmeras diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas, é fundamental compreender a ação moral que se compõe e complementa-se com o pensamento moral.

O interesse pela investigação sobre a moralidade e, especialmente, sobre como se possibilita ao indivíduo, a partir das interações sociais adulto-

criança, criança-criança, a construção de contratos de respeito mútuo, não tem, para nós, apenas um caráter teórico. Surgiu, a princípio, em função de nossa vivência profissional, do nosso trabalho como docente da Universidade Estadual de Londrina, no contato com alunos de graduação, em especial das licenciaturas, e como presidente da Associação de Proteção à Maternidade e Infância de Ibiporã, entidade responsável pelo trabalho com crianças e adolescentes nesse município, durante quatro anos. Essas experiências possibilitaram-nos importantes reflexões, em especial, o contato com crianças no cotidiano das creches e no centro de atendimento infanto-juvenil, com profissionais envolvidos no trabalho, com a família e a comunidade.

Essa experiência mostrou-nos um cenário preocupante no plano da educação infantil. Ações extremamente assistencialistas permeavam o cotidiano da creche. As relações entre o adulto e as crianças eram quase que exclusivamente de cuidados físicos e com predominância de comportamentos autoritários por parte dos adultos. Diante de episódios de conflitos, de atritos, ficava evidenciada a dificuldade de o adulto lidar com essas questões.

Nossa atuação deu-se no sentido de buscar a transformação das creches em espaços educativos, reformulando o conceito e a prática extremamente assistencialista encontrada no início do trabalho. Foram desenvolvidas diversas ações com a finalidade de superar esse quadro. O trabalho iniciou com uma investigação mais específica, uma avaliação do desenvolvimento das crianças em diferentes áreas.

A seguir, foram implantadas estratégias de ação que incluíam, entre outras, a capacitação dos profissionais, a reestruturação dos ambientes, reuniões com profissionais, funcionários e mães, inserindo-os na proposta educacional.

Todo o trabalho, incluindo a reestruturação dos espaços das salas de aulas, com a criação de “cantinhos” de desenvolvimento, foi organizado a partir dos trabalhos desenvolvidos na creche da Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, contando com assessoria de profissionais desta instituição.

Na época, apesar de não contarmos com uma avaliação formal dos resultados, entendemos que os mesmos foram significativos, em especial, em relação ao desenvolvimento cognitivo, já que havia indicadores assistemáticos de que as crianças das creches que passavam a frequentar o pré-escolar municipal apresentavam um rendimento escolar superior em relação às crianças que não haviam frequentado a creche.

Entretanto, em relação a questões referentes à (in)disciplina e ao tipo de relação do educador com a criança, a observação informal e alguns relatos nos permitiram constatar a dificuldade de o adulto lidar com estas questões.

Ao analisarmos o avanço dos meios de comunicação de massa e seu poder de manipulação, percebemos as instituições assistências e educacionais, com sua função e potencial de formação, chegar ao final do século XX, longes de propiciar a tão propalada e necessária autonomia aos alunos como meta da educação. A formação deste cidadão autônomo implica em um mínimo de condições como: conhecimento de conteúdos, respeito e compreensão de regras, respeito mútuo, entre outras. Entretanto, as escolas continuam estabelecendo regras arbitrariamente, impedindo ao aluno participação no processo de ensino-aprendizagem, dificultando-lhes a compreensão dos significados racionais e sociais da educação. Ao agir assim, a escola tem contribuído para a manutenção de cidadãos passivos e submissos.

As investigações sobre o desenvolvimento da noção das regras nas crianças, levou Piaget (1932, p.11) a concluir que: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.” A partir destas conclusões formulou a hipótese de que há dois tipos de respeito, e que a cada um corresponde uma moral e um tipo de relação social. O respeito unilateral que corresponde à moral da heteronomia e é estabelecido pelas relações de coação, e o respeito mútuo que corresponde à moral da autonomia, e é atingido por meio das relações de cooperação.

As relações de coação, que se caracterizam pela afirmação da autoridade de um indivíduo sobre o outro (em geral do adulto sobre a criança), reforçam a heteronomia, levando a criança a não perceber as regras, o dever moral, as noções de justiça, como importantes para regular seu comportamento, na medida em que estas são impostas como sagradas pelos adultos.

Se, no início do desenvolvimento, a heteronomia pode ser salutar (Butterworth, 1990), no decorrer do mesmo pode ser prejudicial. Ela não deve ser vista como totalmente negativa pois, no início do seu desenvolvimento, a criança precisa do referencial do adulto, de sua orientação, de tal forma que, em relação a esse aspecto, Macedo faz um importante alerta:

Crianças pequenas dependem de seus pais e professores. Não tem nível cognitivo nem condição sócio-afetiva para tomar certas decisões as quais supõem uma estrutura ou compreensão de nível superior,...não se trata de reduzir tudo a um contexto de trocas entre os iguais, como se não houvesse diferença entre as crianças e os adultos. Nestes termos o respeito unilateral é tão importante quanto o respeito mútuo. (Macedo, 1996, p.197)

Na autonomia, as relações que predominam são de reciprocidade e cooperação, esta última, se caracterizando pelas trocas pois: “ ..., cooperar na ação é operar em, isto é, ajustar por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade, complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros.” (Piaget, 1965, p.105).

As relações de cooperação incentivam a autonomia, na qual o respeito mútuo é entendido como condição importante para regular o comportamento do grupo. A organização e controle das atividades cooperativas são reguladas pelo próprio grupo por meio de acordos estabelecidos previamente. Operam de tal forma que estas relações são fundamentais na “descentração” do pensamento da criança (Piaget, 1965).

Kamii (1995, p.79) tem enfatizado em seus trabalhos a importância dessas relações e afirma que “... quanto mais autônoma a criança se torna, maior será a possibilidade de se tornar ainda mais autônoma. Uma vez que as crianças aprendem a negociar soluções quando têm 2, 3, 4, 5 ou 6 anos de idade, elas terão a capacidade de usar esta habilidade e construir sobre ela. Caso contrário sempre terão conflitos.”

Tendo em conta que a escola é um espaço intermediário de transição entre a educação que se faz na família e a preparação para a vida em sociedade, e considerando sua importância no desenvolvimento da criança e do jovem, compreender como as relações entre professor e alunos têm sido estabelecidas e se estas relações têm contribuindo ou não para a formação e transformação de cidadãos comprometidos com a sua comunidade é uma questão consistente.

Com base em algumas pesquisas, que serão expostas a seguir, podemos ver que as questões disciplinares e de trocas sociais, entre professor-

aluno, têm levado educadores a uma indefinição sobre suas ações no cotidiano da sala de aula. Diante de comportamentos considerados indisciplinados, que atitudes tomar? na interação professor-aluno, como deve o professor agir? apenas dando ordens? ou criando condições para estabelecer contratos de respeito mútuo?

Em trabalho desenvolvido com professores (Macedo, 1996),concluiu, a partir do relato de alguns deles, que mais da metade da aula é dispendida com questões disciplinares e ou de motivação de aprendizagem.

Aquino (1996, p.40) confirma esse fato, acrescentando que, segundo os professores, uma das suas principais dificuldades, encaradas como obstáculos centrais na sua ação, é a conduta desordenada dos alunos, apresentada como: “bagunça, tumulto, falta de limite, mau comportamento, desrespeito à figura de autoridade, etc.”.

Se considerarmos que a postura do professor interfere no desenvolvimento das crianças, temos que na formação deles há necessidade urgente de orientação para a superação de determinadas dificuldades e de uma série de problemas educacionais.

O discurso do professor tem sido por vezes “construtivista”. No entanto, de modo geral, ao identificar sua prática, constatamos que está bastante distanciada de sua fala. Parece-nos que muitas práticas são dirigidas pela crença de que a criança não sabe governar-se por si só, precisando de controles, coação e exercício da autoridade. Não há a preocupação de compartilhar com a criança conhecimentos e “aventuras literárias” que vão além da rotina do cotidiano, nem tampouco a preocupação de entender o mundo da criança sob sua ótica e não sob a do adulto.

Talvez tenhamos um longo caminho de aprendizagem e reflexão a ser percorrido, ainda, para que possamos reverter esse quadro. O professor deve assumir a condição de um colaborador mais velho que não apenas revela a regra para a criança, mas a constrói junto com ela, possibilitando uma verdadeira disciplina, estabelecida de comum acordo com as crianças e desejada pelas mesmas.

Quando constatamos a resistência sistemática dos alunos ao método autoritário e a admirável engenhosidade empregada pelas crianças de todas as regiões para escapar à coação disciplinar, não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las na cooperação. (Piaget, 1977, p.314).

Assim, ao refletirmos sobre o nosso sistema educacional, concluímos que esse modo autoritário de educar tem fortalecido o egocentrismo mental (centração), de tal forma que “impõe” à criança uma permanência provavelmente mais longa em ações heterônomas. Piaget (1932) salientou, em seus estudos, a importância da interação entre companheiros, na qual a cooperação tem início. Posteriormente, ela poderá surgir com os pais, com os professores, caso haja uma relação pautada na troca de pontos de vista diferentes, uma maior participação nas tomadas de decisão, e deveres e direitos assumidos de forma recíproca por todos.

Tais pesquisas e relatos, como os de Piaget (1932), de Aquino (1996) e de Macedo (1996), entre outras, permitem-nos confirmar que as questões disciplinares nas interações sociais professor-aluno, parecem ser de longa data a

“pedra no sapato” do educador, comprometendo com certeza o processo de ensino-aprendizagem.

As questões disciplinares estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da moralidade, na medida em que a relação do indivíduo com as regras, o desrespeito às mesmas, o ato de indisciplina, pode ser, em diversos momentos, um ato de desrespeito ao professor, ao colega ou à própria instituição educacional. (De La Taille, 1996)

Esta situação, na qual o tipo de relação entre adulto-criança pode comprometer a formação desta última e trazer dificuldades na solução de questões disciplinares, motivaram-nos na busca da compreensão dos mecanismos e estratégias necessárias para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral de nossas crianças. A importância e a complexidade desse tema, portanto, estão a impor novos estudos.

Neste trabalho, temos como objetivo investigar e analisar, no processo de interação professor-alunos de educação infantil, os indicadores de construção de contratos (uma espécie de acordo estabelecido entre professor e alunos) de respeito mútuo estabelecido entre eles. O estudo terá como foco principal a investigação dos possíveis indicadores da evolução do respeito mútuo nas interações professor-alunos em situações relacionadas à (in)disciplina, em uma perspectiva do desenvolvimento moral.

Para compreender o estabelecimento dos contratos de respeito mútuo, faz-se necessário ter como referencial o sujeito no contexto de suas relações interindividuais, pois, por meio destas estabelece ele todo um sistema de relações importantes que pressupõe uma dimensão ética que permite tanto o desenvolvimento social quanto o cognitivo.

Estabelecer de imediato contratos que impliquem a reciprocidade, no sentido proposto por Piaget (1932), com crianças de 4/5 anos, não é um empreendimento possível, devido às características das estruturas cognitivas da criança nesta idade. Entretanto, conforme salientado, são as relações sociais pautadas no respeito do adulto pela criança, nas relações de reciprocidade vividas desde esse período da vida, que favorecem a superação da centração mental e das condutas heterônomas.

Nesta direção, a postura do professor, enquanto co-responsável pela preparação de cidadãos autônomos capazes de pensar e agir por si próprios, levando em conta o bem comum, deve ser alicerçada no respeito às crianças. Significa ouvi-las, respeitar suas opiniões, explicar o processo de elaboração das regras, sempre que possível criar oportunidades para construção conjunta das mesmas e permitir um tempo para trocas entre elas. De modo geral, esses procedimentos podem favorecer o avanço da criança no sentido de tornar possíveis os contratos de respeito mútuo nas suas relações educacionais, familiares e sociais.

Levando em conta a importância da instituição educacional e de seu papel no desenvolvimento infantil e, ainda, a importância da formação do professor para promover mudanças educacionais significativas e contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática é que optamos por uma investigação na qual possamos contribuir nesta direção.

Com essa perspectiva, formulamos o seguinte problema de investigação deste estudo:

Nas interações sociais professor-alunos de educação infantil, relativas à disciplina na sala de aula, aparecem sinais que indiquem avanços

em direção aos contratos de respeito mútuo? Se existem esses sinais, quais são eles e como eles aparecem?

Partindo da idéia de que as condições mais adequadas para a criança superar o respeito unilateral, a submissão automática e a centração do pensamento estão diretamente relacionadas às formas de interação social que estas estabelecem entre si e com o adulto, formulamos a hipótese de que, as situações de interações adulto-crianças que estimulam a reciprocidade, a troca de pontos de vista, a construção conjunta e a discussão constante das regras de relacionamento interpessoal e de disciplina contêm indicadores de avanços em direção aos contratos de respeito mútuo.

CAPÍTULO II

PROCESSO EVOLUTIVO DA MORALIDADE

Resgatando concepções importantes de diferentes áreas do conhecimento humano e a partir de investigações com crianças, Piaget na década de 30 elaborou sua teoria sobre o julgamento moral na criança.

A perspectiva do desenvolvimento da autonomia da consciência tem se destacado como a tônica central nos trabalhos dos principais seguidores de Piaget. Temos como objetivo, neste capítulo, buscar compreender suas contribuições e de seus seguidores, no contexto deste trabalho.

1. DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget, biólogo de formação, epistemólogo por vocação e vivência, procurou compreender o desenvolvimento moral do ser humano sob o ponto de vista psicogenético. Ao desenvolver seus estudos ainda na sua juventude, esse pesquisador, na busca de construir uma teoria que atenda o aspecto multidisciplinar da formação do homem, resgatou do pensamento de

estudiosos de diferentes áreas: da filosofia, da sociologia, da psicologia, a origem de alguns princípios básicos de sua teoria (Freitag, 1992).

Ao elaborar a psicogênese da inteligência da criança, Piaget (1932) inspira-se nos postulados de Rousseau, para o qual a criança se desenvolve de modo peculiar, não podendo ser vista nem tratada como um adulto em miniatura, mas como um indivíduo com características, ações e pensamento próprios. Discorda dele, no entanto, quanto ao aspecto inato da moralidade, concordando sobre a possibilidade da educação da moralidade em uma perspectiva interacionista (Freitag, 1992).

As bases para pensar o antagonismo e a evolução das ações heterônomas para as autônomas são encontrados na teoria de Kant. Ainda que fundamente a teoria da moralidade na razão, Piaget (1932), em sendo pesquisador, naturalmente avança em relação a esse autor, quando propõe que a autonomia não se conquista pela racionalidade, mas sim pela construção pessoal no processo de ações e relações de cada indivíduo. A autonomia é um processo que caracteriza uma disciplina interior ou a auto-disciplina.

Em Durkheim, para quem a sociedade é muito importante na formação do pensamento e da moral do indivíduo, encontra a base para a idéia da importância das relações sociais: Piaget (1965) demonstra entretanto que essa sujeição às normas proposta por Durkheim representa apenas um tipo de relação entre outras, caracterizando mais uma “coação social,” na qual predomina uma relação heterônoma, implicando uma autoridade e uma submissão. Aposta, então, em uma outra forma “extrema” de relação que é a cooperação, esta sim pautada na reciprocidade, na igualdade de relações que levam a autonomia.

Na obra “O julgamento moral na criança” (1932), o autor relata os trabalhos do psicólogo suíço Pierre Bovet, que contribuiu significativamente para a teoria do desenvolvimento moral. Bovet investigou a importância do respeito na formação moral, na elaboração das regras e nas relações sociais. Apresentou uma nova perspectiva para compreensão da formação do respeito e da regra.

O julgamento moral na criança foi assunto amplamente estudado por Piaget na década de 30, embora após a publicação de seu livro “O julgamento moral na criança” de 1932, ele não tenha retornado ao tema. Esse trabalho é um marco importante nos estudos sobre moralidade, sobre a construção de regras e de como se desenvolve a prática e o respeito às mesmas. Esses estudos integram e completam a estrutura da psicologia genética.

Uma breve revisão sobre a concepção de Piaget a respeito do desenvolvimento cognitivo, antes de abordarmos a teoria da moralidade, será pertinente, já que o autor enfatiza a construção do conhecimento como um amplo processo que implica duas dimensões: a intelectual e a sócio-moral, sendo o desenvolvimento cognitivo o ponto de partida para o desenvolvimento moral.

Como acontece este conhecimento organizado? Para o autor, ele não é inato e também não é dado ao sujeito pelo objeto externo, pela experiência, mas “...resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas.” (Piaget, 1990, p.8).

O elemento que garante a evolução entre as formas biológicas e as formas de pensamento para Piaget (1990), portanto, é a ação, instrumento por meio do qual o indivíduo estabelece contato com os objetos externos e pode definitivamente conhecê-los. Assim sendo, no início, o instrumento de troca, de mediação entre o sujeito e o objeto é a ação em sua ampla plasticidade. É, portanto, no processo de interação, em cada contexto social do qual faz parte, que o ser humano constrói suas diferentes formas de pensamento.

Segundo esse autor, o sujeito conhece o objeto primeiro, assimilando-o a seus esquemas, para em seguida acomodá-los, em um processo contínuo de equilíbrio. No decorrer do desenvolvimento, a criança organiza e reconstrói seus esquemas, diversificando-os, diferenciando-os, combinando-os. O sujeito está continuamente enriquecendo seus conhecimentos sobre a realidade, somando às experiências físicas a experimentação com seus próprios esquemas, os quais lhe permitem construir estruturas, formas lógico matemáticas, ou coordenações ou ainda combinações de esquemas que terão propriedades diferenciadas.

O conceito de estrutura em Piaget (1990) implica a organização dos esquemas segundo níveis qualitativos diversos, aos quais correspondem os estádios. No decorrer destes, as estruturas geram a construção de outras e a elas se integram sucessivamente. Assim os estádios caracterizam-se por:

1. Organizarem-se numa sequência invariável, ainda que as idades possam variar de acordo com diferentes fatores tais como: a maturação, a experiência, a transmissão social e um último fator essencial, a equilíbrio, ou auto regulação.

2. Cada estágio tem características peculiares, correspondendo a uma estrutura de conjunto que o caracteriza e define as principais ações do indivíduo.
3. As estruturas de conjunto, embora não se substituam, integram-se umas às outras. Uma dá origem a outra de tal forma que a anterior prepara a seguinte, integrando-se a ela no decorrer do desenvolvimento.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é contínuo e tem origem no início da vida, nas reações reflexas do bebê. Evolui do período sensório motor para o período pré-operatório, para o operatório concreto e, posteriormente para o operatório formal, onde o sujeito já será capaz de trabalhar com o raciocínio hipotético-dedutivo, em um processo de evolução dinâmica.

Assim como o desenvolvimento cognitivo é progressivo desde o início da vida do indivíduo, o processo de socialização e o desenvolvimento da moralidade percorrem caminhos semelhantes e ambos desenvolvem-se paralelamente:

É hoje absolutamente claro que a coordenação geral das ações, que caracteriza o núcleo funcional das operações, engloba igualmente as ações interindividuais e as ações intra-individuais a tal ponto que não tem sentido a gente perguntar se é a cooperação (ou as co-operações) cognitiva que engendra as operações individuais ou se é o contrário,...e não há razão alguma para que se limitem às trocas cognitivas, visto que os aspectos cognitivos e afetivos da conduta são indissociáveis. (Piaget; Inhelder, 1974, p.100-101).

Em outras palavras, pode-se dizer que as ações inter individuais apresentam um modo peculiar relativo a cada estágio de desenvolvimento das

estruturas cognitivas. Esta relação pode ser observada no comportamento da criança pré-operatória que demonstra, em sua atividade no grupo, uma ação centrada em si mesma, ainda não socializada, que poderia ser chamada de “pré-cooperativa”.

Piaget (1932), ao estudar o julgamento moral, constatou, assim, a íntima relação entre a evolução cognitiva e a socialização. Assim como o processo de desenvolvimento cognitivo implica um processo gradual de construção pessoal, a aquisição das regras também segue processo semelhante, ou seja, as crianças devem ter oportunidade de construí-las por si próprias, conhecendo e compreendendo seu processo de formação. O que nos permite concluir que moralidade não se transmite, constrói-se, passo a passo, por meio da interação ativa do sujeito no meio em que vive, onde cada um tem uma importante função.

Seus estudos salientaram assim a importância das relações sociais enquanto aspectos formadores importantes tanto da moral infantil quanto do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a educação ético-social deve acompanhar a educação intelectual e ser uma constante na vida da criança, pois, as operações mentais cumprem um importante papel na construção do conhecimento objetivo da realidade, de tal forma que, no seu processo, alcançam a coerência e a objetividade. Estas são, no entanto, necessidades essencialmente desencadeadas pela vida social (De La Taille, 1992).

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento da moralidade, Piaget (1932), teve como principal preocupação, compreender o que vem a ser o respeito à regra do ponto de vista da própria criança. A evolução da moralidade deveria ser investigada portanto, no respeito que o indivíduo apresentasse pela regra,

em especial no porquê a respeitava. O autor enfatiza que é fundamental compreender os motivos deste respeito: se por obediência à autoridade, por medo ou pela consciência da necessidade de cumprir acordos previamente estabelecidos, se, por seu papel na coletividade e pela importância das regras como reguladoras dessa convivência.

Com esse objetivo, interrogou um grande número de crianças das escolas de Genebra e Neuchâtel e estabeleceu com elas conversas a respeito de problemas morais, sua representação do mundo e relações de causalidade, ou seja, utilizou-se do método clínico como instrumento de investigação e análise da evolução do respeito às regras, dos julgamentos relativos à mentira, da falta de jeito na criança e sua conseqüente responsabilidade, e da noção de justiça, com objetivo de compreender a construção das regras morais. A elaboração da teoria do desenvolvimento da moralidade contou com resultados de estudos com crianças, usando questões e casos hipotéticos. Às respostas das crianças, elaborava argumentos contrários, ou seja, apresentava contra-argumentação. O objetivo era compreender as características do pensamento das mesmas em cada momento específico de desenvolvimento.

Iniciou suas pesquisas pelos jogos de regras, utilizando o jogo de bolinha de gude com os meninos. Os jogos infantis coletivos foram escolhidos por Piaget (1932) por constituírem formas fantásticas que estimulam a atividade social e construtiva da criança. Neles encontra-se um sistema rico e complexo de regras.

De La Taille (1992) explica que os jogos coletivos são paradigmáticos para a moralidade humana, pois a atividade interindividual é regida por certas normas. O respeito a essas normas é moral e envolve questões de justiça e

honestidade, além de ser estabelecido por meio de acordos mútuos entre os jogadores.

Para Piaget (1932), as regras consistem em uma das características mais importantes da vida do indivíduo em sociedade. O autor pesquisou como as crianças, desde os dois ou três anos de idade, até a adolescência, compreendem as regras e as colocam em prática, ou seja, como se relacionam com essas regras, evoluindo da relação heterônoma (moralidade marcada pela autoridade do adulto sobre a criança por meio da coação) para a relação norteada pela autonomia (moralidade do auto-governo).

Na perspectiva Piagetiana, tal como já visto, moralidade e socialização constroem-se simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, ancoradas por um sistema de regras. No desenvolvimento cognitivo, o estágio pré-operatório é caracterizado pelo egocentrismo, enquanto que na moralidade o egocentrismo é caracterizado pela heteronomia.

O princípio da construção das regras tem origem na vida da criança, a partir das primeiras relações nas quais esteja presente um elemento de obrigação. No início, a brincadeira das crianças caracteriza-se por rituais de repetição e pelo simbolismo que, aos poucos, passam a fazer parte da brincadeira e se tornam uma condição para a mesma, "... ou desde que, [...] um ritual resulte na colaboração de duas crianças, adquire, para a consciência do indivíduo, um caráter novo que, precisamente, é aquele da regra". (Piaget, 1932, p.29)

Um exemplo que esclarece essa evolução é o de duas crianças que brincam com bolinhas, jogando-as ao acaso, de repente uma bolinha cai num buraco, e elas começam a jogar novamente no buraco estabelecendo, a partir

daí, uma condição para a brincadeira, o jogar a bolinha no buraco. Surgiu aí um elemento de obrigação, um princípio, ainda que rudimentar, da regra.

O respeito às regras é aprendido pelas crianças sob a influência dos adultos, que as transmitem e impõem prontas, geração após geração. Também assimilam-nas por meio dos jogos sociais coletivos com outras crianças, na medida em que estes exigem certa uniformização, estabelecendo assim a condição para o jogo regado.

O contato com o respeito às regras começa muito cedo na vida da criança. Antes mesmo de falar, já percebe a necessidade de submissão a certas disciplinas, horários e condutas consideradas adequadas pelos pais.

É nesse mundo de regras e determinações impostas pelos adultos e no contato com seus pares que a criança se desenvolve. Nesse processo Piaget (1932) identificou, nas atividades lúdicas, um aspecto considerado por ele fundamental. Percebeu que as crianças, nas situações de jogos, de brincadeiras, longe da influência do adulto, acabam por elaborar as próprias regras, com um sistema particular de respeito às mesmas que evolui com a idade. Por esse motivo, os jogos infantis, as brincadeiras nas quais as próprias crianças podem fazer e combinar as regras, em uma relação menos assimétrica do que a estabelecida com o adulto, são necessários para sua evolução.

Com base nestas observações, para definir melhor a natureza psicológica das realidades morais, Piaget (1932) optou por estudar as relações existentes na prática das regras, por parte das crianças nas diferentes idades e como elas têm a consciência das mesmas. Em outras palavras, como em diferentes idades, elas encaram o caráter obrigatório das regras.

Como resultado de suas investigações, concluiu sobre a presença de estádios diferentes nas diferentes idades. “Os estádios são “recortes” na evolução genética que satisfazem às seguintes condições: “cada estágio caracteriza-se por uma estrutura e não pela simples justaposição de propriedades”, sendo que, “as estruturas construídas em uma determinada idade tornam-se uma parte das estruturas da idade seguinte.” (Battro, 1978, p.96).

Em relação à prática das regras, Piaget(1932) distinguiu quatro estádios sucessivos:

1. Um estágio puramente motor e individual, onde não se pode falar em regras propriamente ditas, pois a criança manipula os objetos em função de sua própria vontade e de seus movimentos motores.
2. Um estágio denominado egocêntrico (centração em si mesmo), de 2 a 5/6 anos, que apresenta um duplo caráter: o momento em que a criança imita os outros e o momento em que a criança capta no ambiente o exemplo das regras codificadas. Entretanto, as crianças neste momento, ainda que em grupo, jogam cada um para si, sem preocupar-se com a codificação das regras. A heteronomia impera.
3. Um estágio da cooperação, nascente, a partir dos 7/8 anos, no qual, em função do desejo de ganhar do companheiro, surge a necessidade do controle mútuo e da verificação das regras. Nesse estágio, porém, as informações que as crianças dão sobre as regras dos jogos ainda se apresentam contraditórias.
4. Um estágio da codificação de regras que se inicia por volta dos 11/12 anos e vai até os 14 anos. Nesse momento, os procedimentos dos jogos são

criteriosamente definidos e o código de regras passa a ser do conhecimento de todos. Começa a haver um predomínio da autonomia.

Em relação à percepção, atitude frente às regras, ou seja, à consciência das mesmas, a progressão é semelhante e novamente a prática antecede a conscientização. Foi definida em três estádios:

1. O primeiro, em que a regra não é coercitiva (por volta dos 3-4 anos) ela parece ser ancorada inconscientemente, ou seja, a criança ainda não leva em conta a regra.
2. O segundo do apogeu do egocentrismo (centração) e início do estágio da cooperação, por volta dos 4/5anos até 9/10 anos, a regra ainda é vista como sagrada e imutável.
3. O terceiro, a partir da segunda metade do estágio da cooperação, por volta dos 11/12 anos, as regras já são estabelecidas pelo consentimento mútuo, tendo possibilidades de mudança, se houver consenso. Neste estágio o interesse é pela regra em si. (Piaget, 1932)

Essa evolução da moralidade em “momentos” específicos ou estádios hierarquicamente organizados, conforme foram descritos, delimitam, em linhas gerais, alguns modos de ação que predominam no desenvolvimento da moralidade: a anomia, o egocentrismo, o realismo moral ou heteronomia e a autonomia. “Entre a anomia própria ao egocentrismo e a heteronomia própria à coerção, está a autonomia: atividade disciplinada ou auto-disciplina, igualmente distante da inércia [anomia] ou da atividade forçada [heteronomia].” (Battro, 1978, p.42).

Existe portanto uma evolução do sentido da regra com a idade: a prática e a consciência da regra mudam qualitativamente dos cinco anos até os doze. Entretanto Piaget (1932, p. 75) enfatizou que a delimitação em estádios deve ter em conta que todo recorte da realidade é arbitrário, não podendo desta forma estipular-se um comportamento como apenas motor ou como apenas social, pois “...tudo é motor, individual e social ao mesmo tempo.” Há, assim, continuidade e diferença qualitativa, simultaneamente.

A diferença qualitativa destes estádios nos permite constatar, de acordo com o autor, que a evolução da moralidade é lenta e gradual e não é dada ao sujeito por herança, ao contrário, desenvolve-se por meio das relações sociais ao longo da vida, no seio de uma sociedade. Tendo em conta estes aspectos, pode-se concluir que é fundamental aos educadores ter conhecimento desse processo de evolução, já que compreender o como a criança age e porquê o faz é condição necessária para que educadores desenvolvam um processo ensino-aprendizagem verdadeiramente efetivo.

Um aspecto que merece especial consideração consiste em que o começo dos jogos sociais da infância são marcados por um período prolongado de “egocentrismo”(centração em si próprio) que surge como ação intermediária entre as ações socializadas e as exclusivamente individuais. Tendo em conta que a faixa etária a ser pesquisada por nós corresponde provavelmente ao do pensamento pré-operatório no qual predomina o egocentrismo, acreditamos que, pela compreensão do mesmo e de suas principais características, é que qualquer tipo de intervenção poderá ser pensada.

De acordo com Piaget (1932), o egocentrismo mental caracteriza-se na criança por uma indiferenciação do seu ponto de vista em relação ao dos

demais. Até os 4/5 anos aproximadamente, no plano da linguagem, por exemplo, a criança faz monólogos, pseudo-conversas, não sente necessidade de dar explicações, pois acredita que todos pensam como ela. Tal fenômeno é muito familiar para pais e educadores. A criança não dissocia seu eu do mundo físico e do mundo social, não conseguindo situar-se em relação ao pensamento do grupo, e “...para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente libertar-se do pensamento e da vontade do outro.” (Piaget, 1932, p. 81).

No plano da ação, joga para si, pois, na impossibilidade de jogar com os demais, joga com os instrumentos sociais para si própria, como se estivesse jogando como os outros. Seguir as regras não é o mais importante nesse momento, mas sim o desenvolvimento de suas habilidades e as novas conquistas sociais que vai fazendo. Portanto, na relação com outras crianças, o egocentrismo surge como obstáculo à coordenação dos diferentes pontos de vista e ações.

Tanto no plano do desenvolvimento intelectual, quanto em relação à prática das regras (desenvolvimento sócio-moral), o fenômeno do egocentrismo segue a mesma ordem e evolui em termos qualitativos com a idade. Há uma sincronia entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Neste período, a criança ainda que busque aprender as regras externas, pratica-as de modo fantasioso. Portanto, mesmo que julgue estar jogando como os demais, o objetivo principal é usar para si própria suas novas conquistas.

Para confirmar essa característica, Piaget (1932) pediu a dois irmãos de 6 e 7 anos, acostumados a jogar juntos, que demonstrassem como jogavam. Ainda que jogassem freqüentemente juntos, pôde-se constatar que as regras não eram consistentes, tanto no relato sobre elas, quanto na sua execução. Eles

mostravam que cada um jogava para si, não se preocupavam em competir com os demais, e apresentavam um desinteresse em submeter-se às regras.

A moral do estádio egocêntrico é, portanto, marcada fortemente pelo paradoxo, pela aparente contradição entre a atitude de respeito incondicional à regra, e o comportamento de jogar para si, que pode ser considerado como pré-social em relação à cooperação. Para que haja uma verdadeira transformação do comportamento da criança, não é possível que as regras permaneçam externas à sua consciência. E, nesse processo de transformação, são necessárias relações de reciprocidade praticadas o mais cedo possível, pois, para Piaget (1932, p. 55), a ação precede o pensamento, como ele propôs textualmente:

De um modo geral é perfeitamente normal que a cooperação nascente no plano da ação não suprima, de imediato, os estados psicológicos criados no plano do pensamento pelo complexo egocentrismo *versus* coação. O pensamento de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão.

A impossibilidade de situar-se entre os demais, e a pressão exercida pelos adultos e pelos mais velhos, facilita a permanência do egocentrismo, que se caracteriza pela dificuldade de a criança deste estádio perceber-se a si mesma, de diferenciar entre o externo e o interno, entre o objetivo e o subjetivo. O respeito unilateral caracteriza, portanto, a lógica do egocentrismo.

Desde bem cedo, a vida da criança é marcada por condições ambientais que lhe impõem certas regularidades, noite/dia, claro/escuro,

ambiente da casa/ ambiente externo, que se somam às pressões do adulto com horários pré-fixados na sua rotina envolvendo a criança em um mundo de regras que aos poucos vão se diferenciando. Essas pressões exercidas sobre o pensamento infantil, que incluem a imitação por parte da criança, os conteúdos do pensamento do adulto e o intercâmbio verbal entre ambos, promovem na criança um processo de socialização que inicialmente não alcança o equilíbrio tanto em função das próprias condições evolutivas da criança, como pelo tipo de relações estabelecidas com e pelos adultos.

Para Piaget (1932), a condição principal para a superação da centração na criança, baseia-se em um relacionamento no qual a individualidade e a coletividade sejam preservadas por meio de relações de igualdade e de reciprocidade, eliminando assim gradativamente o respeito unilateral com conseqüente ampliação do respeito mútuo nestas relações.

Na evolução da anomia para a heteronomia, Piaget (1932) salienta que esta última ainda não é suficiente para transformar a consciência. A criança, ainda egocêntrica, tem como referência o adulto, ao qual deve obediência, já que o dever neste período é heterônomo, e a regra deve ser rigorosamente cumprida enquanto lei e não enquanto intenção. Ou seja, a regra ainda não é percebida como passível de ser alterada conforme acordos estabelecidos no grupo.

A criança ainda não percebe as regras, o dever moral como importantes para regular seu comportamento. As regras são impostas pelos adultos como sagradas. Na autonomia, o respeito mútuo, a cooperação, além de serem instrumentos importantes para regular o comportamento do grupo, são, ao mesmo tempo, resultado de acordos estabelecidos dentro desses grupos.

A partir de observação de crianças que viviam em ambiente relativamente democrático e que, apesar disto eram bastante rígidas em relação a determinadas faltas, o autor concluiu que o realismo moral parece ser uma tendência espontânea do pensamento da criança, que fortalece o egocentrismo, na medida em que é associado a um ambiente adulto coercitivo.

Essas pesquisas permitiram ao autor concluir que a regra coletiva constitui-se no início como algo externo ao indivíduo, sagrado e, aos poucos, interioriza-se como resultado do consenso e da consciência autônoma. Para ele, o fato de a criança encarar a regra como obrigatória e imutável é uma consequência da coação exercida pelos adultos sobre a mesma, tendo o realismo moral e a coação adulta uma relação direta entre si.

Um ambiente que submete a criança constantemente à autoridade do adulto, sem possibilidade de compreender as regras impostas, acaba por “atrasar” a verdadeira transformação do comportamento da criança em direção à superação do “egocentrismo”, permanecendo as regras externas à sua consciência. Portanto, pais e educadores precisam repensar seu papel e sua postura frente à criança.

A escola e a família, que mantêm e fortalecem as relações de coação, acabam por atrasar a superação das tendências naturais da criança em relação ao realismo moral. Para Piaget (1932), é a cooperação que, levando o indivíduo a refletir constantemente sobre o ponto de vista do outro em um movimento de comparação ao seu próprio, promove a intencionalidade.

Somente no momento em que a regra da cooperação sucede à da coação, torna-se possível a reciprocidade e a ação torna-se moral de fato.

Outro critério de julgamento moral da criança, que segue um processo evolutivo semelhante ao do julgamento e construção das regras, diz respeito à “falta de jeito” e à mentira na criança.

Em suas pesquisas relativas à mentira e a “falta de jeito” na criança, Piaget (1932, p.114) levantou a hipótese de que : “...as avaliações baseadas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança. De modo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos.”

Em suas análises referentes a esses aspectos, o autor constata que o critério de julgamento usado pelas crianças até aproximadamente os 9 anos é o critério da objetividade, ou seja, ela considera a gravidade da ação em função da amplitude do dano material e não de sua intenção.

Mais recentemente, Araújo (1993) obteve conclusões semelhantes. Constatou que em relação à questão da “falta de jeito” na criança, na medida em que as professoras julgavam com menos rigor quando uma criança derrubava ou quebrava algo, dando explicações pertinentes em lugar de puni-las, os julgamentos, relacionados a esses tipo de situações, nas crianças eram menos rígidos.

Um exemplo clássico relativo a “falta de jeito” é o da criança que, ao carregar uma bandeja cheia de copos, esbarra na porta bruscamente aberta por outra pessoa, deixando cair e quebrar todos os copos, e outra criança que quebra apenas um copo ao tentar pegar, sem autorização, bolacha no armário.

Perguntando-se a uma criança qual é o ato mais grave, ela diz que é o da criança que quebrou vários copos. Confirma assim sua dificuldade, própria

da idade e da coação adulta, de julgar em função das intenções, confirmando que os julgamentos de responsabilidade objetiva, ou em função das consequências materiais, predominam neste período. Desta forma, estar de acordo com as normas estabelecidas pelos maiores significa estar agindo corretamente.

Como passará a criança, da responsabilidade objetiva para a responsabilidade subjetiva? No quadro Piagetiano, a experiência e a oportunidade de troca de idéias entre crianças e, na medida do possível, com os adultos, podem possibilitar à criança o desejo verdadeiro de compreender o outro e de ser compreendida. Nesse mesmo plano tem origem o respeito mútuo, que é condição para compreensão e transformação de sua própria ação, além de ser uma evolução qualitativa mais equilibrada do respeito unilateral.

As conclusões relativas à responsabilidade objetiva confirmam novamente duas condições importantes: primeiro, que esta é resultado da combinação do estágio egocêntrico da criança com a postura coercitiva do adulto, ou seja, na medida em que a criança comete uma falta (quebra vários copos) e o adulto a reprime, enfatizando a gravidade da consequência do fato, ela aprende a fazer julgamentos predominantemente objetivos, em função da perda material.

Em segundo lugar, a condição para a superação desse “egocentrismo” parece ser além da idade, as relações mediadas pela cooperação e pelo respeito mútuo.

Da mesma forma, em relação à mentira, a criança pequena considera a mentira mais grave, quanto mais distante esta estiver da realidade. Por exemplo: a criança considera mais grave dizer a mãe que viu um cachorro tão grande

quanto uma vaca, do que dizer à mãe que tirou notas boas na escola quando isto não é verdadeiro. Na lógica da criança “egocêntrica” a mentira torna-se mais grave quanto mais difícil de enganar o adulto.

Aos poucos, esta moral do dever, do respeito unilateral, do menor pelo maior, vai cedendo lugar a relações que tendem a igualdade, e desenvolve-se pouco a pouco uma moral da cooperação, na qual a solidariedade é o princípio fundamental.

Portanto, pais e educadores que pretendem auxiliar seus filhos sem provocar neles uma interrupção prolongada em seu desenvolvimento moral ou evitar “... uma educação coercitiva que queima as etapas e acaba por provocar um verdadeiro ‘curto circuito’, segundo a feliz expressão de Claparède.” (Piaget, 1932, p. 163). Devem permitir às crianças explicações do porquê das regras, reduzir ao máximo as ações coercitivas, além de levar em conta as intenções das crianças, de tal modo que estas possam avançar de forma mais equilibrada e rápida em direção à responsabilidade subjetiva.

2. EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA

Um terceiro aspecto considerado por Piaget (1932), em suas investigações, foi a noção infantil de justiça no campo da moralidade. Nesta busca, pode compreender a evolução da consciência no que se refere à moral da autonomia. Devido à complexidade do tema, e sobretudo por exigir uma

investigação bastante criteriosa, o autor optou por investigar esta noção, por acreditar ser ela mais pautada na razão e resultante de relações de cooperação.

Nesta direção, o autor, desenvolveu análises dos tipos de justiça, relacionou seu aparecimento ao momento do aparecimento da solidariedade e buscou compreender a noção que as crianças têm sobre sanção. Concluiu com a descrição de três momentos importantes no desenvolvimento da justiça na criança, a saber:

- No primeiro deles, que vai dos 2/3 anos até os 7/8 anos, a criança não tem uma noção clara do que é justo e do que é injusto. Estes conceitos são definidos de acordo com a autoridade do adulto. Nesse estágio há um predomínio da justiça imanente que se manifesta na criança pela crença de que a sanção provém dos próprios objetos. Um exemplo deste tipo de sentimento é o da criança acreditar que se machucou porque desobedeceu a mãe.

Os diferentes tipos de experiências “morais”, às quais a criança é submetida, serão determinantes importantes no seu processo de evolução. Na medida em que o adulto cumpre aquilo que impõe à criança, esta continua a entender como justo o que é imposto por ele. Caso contrário, na medida em que percebe incoerências, injustiças da parte do adulto, passa gradativamente a discutir suas ordens.

Ainda nesse período, já começa a aparecer a justiça retributiva, na qual toda sanção é tida como necessária, verdadeira e justa, pois se liga mais à coação adulta. Em uma situação de conflito, relativa à justiça da igualdade, a criança opta pela necessidade de sanção.

Um aspecto interessante identificado pelo autor nesse período, é o interesse que a criança já demonstra pela justiça. Esta se desenvolve mais livremente na ausência de autoridade, ou seja, apesar da predominância de relações pautadas no respeito unilateral, mesmo entre crianças (a autoridade do maior costuma predominar sobre o menor), as relações voltadas para a justiça igualitária começam a se delinear a partir de situações de cooperação.

- No segundo estágio começa a surgir uma prevalência da igualdade sobre a autoridade, o que acontece por volta dos 7/8 anos. Nesse período há um avanço progressivo da autonomia, paralelo a uma diminuição intensa na crença da justiça imanente. As sanções aceitas sem contestação no plano da justiça retributiva, aqui, não são mais encaradas com tanta naturalidade. São reconhecidas agora as sanções pautadas na reciprocidade. O garoto que trapaceia no jogo é afastado do grupo, não para ser punido, mas por não ser justo com os demais. Nas relações entre as crianças, a igualdade começa a ter prioridade sobre a autoridade.

- No período seguinte, por volta dos 11/12 anos , começa a se delinear uma nova postura no comportamento das crianças que se caracteriza pela capacidade de relativizar as coisas. Em relação à justiça retributiva, há um declínio das sanções indiscriminadas, começando a considerar o direito de cada um, em situações particulares, já no plano da justiça distributiva.

Algumas transformações marcam definitivamente a entrada da criança no plano da justiça distributiva. Na organização do grupo predominam a discussão e a troca de idéias, a solidariedade, a cooperação, o respeito mútuo, e o senso de igualdade. Como conclusão, o autor encontrou duas morais em pólos opostos:

A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz no campo da justiça, à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade. (Piaget, 1932, p.279)

É interessante notar que, nos diversos campos pesquisados, tanto no aspecto intelectual, quanto moral, o autor encontrou uma evolução semelhante, que vai da moral da heteronomia, ou do respeito unilateral, à moral da autonomia ou do respeito mútuo. Novamente ele descobre e enfatiza o papel da solidariedade, do respeito mútuo, da cooperação, da oportunidade de trocas entre as crianças e entre elas e os adultos no desenvolvimento do equilíbrio moral do ser humano.

Importantes conclusões sobre a evolução da moral e das relações sociais foram elaboradas a partir destes estudos: a criança que ainda não dissocia o que é social do que é individual e que de modo geral reduz inconscientemente tudo a si própria e ao seu próprio ponto de vista, além de receber considerável número de ordens dos adultos, desenvolve, a partir deste tipo de relação, a moral do dever, da coação, que é a moral da heteronomia.

A relação de imposição do adulto sobre o pensamento da criança, pode apresentar tanto uma consequência positiva quanto uma consequência negativa. Em relação à consequência negativa, Piaget e Heller (1941, p.15) salientam que: “Por uma parte, o que sai da boca do adulto é considerado como imediatamente certo; [...], esta verdade de autoridade, não somente exime de

verificação racional, além do que, atrasa a aquisição das operações da lógica, as quais supõem o esforço pessoal e o controle mútuo dos investigadores.”

Como conclusão, tem-se que o resultado da coação do adulto sobre a criança é o respeito unilateral e conseqüentemente a heteronomia, enquanto que a cooperação promove o respeito mútuo e relações de autonomia. Entre estas duas, há uma nova atitude moral que se destaca na segunda, pelo seu caráter de transformação que vai da obediência heterônoma para uma consciência interior das relações e para uma responsabilidade autônoma e subjetiva. Portanto, para o autor, o caminho para a criança sair do egocentrismo, em uma sociedade marcada por ideais democráticos, com sonhos de igualdade, não podem ser as relações coercitivas heterônomas, mas sim a prática da cooperação, das trocas mútuas, do respeito às opiniões construídas nos diálogos, nas discussões amplas e livres, pois desse modo, haverá a possibilidade de se alcançar uma verdadeira autonomia.

Para Piaget (1932), ao contrário de Durkheim, não se chega à democracia pela coação, pela afirmação da autoridade dos maiores sobre os menores, mas sim pela livre negociação, pelas trocas e essencialmente pela cooperação.

“Para educar a autonomia na criança, portanto, é útil ‘educá-la’ cientificamente. Mas não basta, para isso, submetê-la à sociedade adulta, e fazê-la compreender de fora as razões desta submissão: a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.” (Piaget, 1932, p.321).

3. A GÊNESE DO RESPEITO MÚTUO

Retornamos agora, de modo particular às questões sobre a gênese do respeito na criança. Piaget (1932) discute e analisa o postulado de Bovet no sentido de organizar e compreender o processo de evolução do respeito.

Para Bovet (*apud* Piaget, 1932), o respeito e os valores morais nascem da relação entre os indivíduos. E, nessa relação, duas condições são necessárias para o surgimento do respeito à regra, e para o sentimento de obrigação. Por um lado, que o indivíduo receba ordens, e por outro, que ele respeite quem lhe dá as ordens. Portanto, respeito e regras têm uma íntima relação, sendo que o respeito dá origem à regra. O respeito da criança pelos pais, a obediência, o nascimento da consciência do dever não surgem por si próprios, mas vêm do amor que a criança tem por seus pais.

Desta forma, o respeito não é para com as regras em si, mas pelas pessoas que as estabelecem. Na medida em que começa a aplicar a lei, a criança percebe que nem todos a cumprem, nem mesmo os autores da lei. Nesse momento começa a compreender a lei além das próprias pessoas.

A evolução para consciência autônoma, postulada por Bovet, é de que a razão primeiramente constrói as regras morais da mesma maneira que as outras realidades, por meio de generalização, transformação, tornando-as coerentes entre si e ao longo do desenvolvimento mental, na medida em que o indivíduo sofre diferentes influências, que se entrecruzam, se contradizem. Então a criança começa a contrapor racionalmente opiniões, obrigações divergentes, numa busca de unificação, de uma unidade necessária para a

consciência moral. É neste trabalho que se conquista o senso de autonomia pessoal.

Um exemplo deste entrecruzamento de influências é a evolução que acontece na vida da criança; desde bem cedo obedece a determinadas regras por serem estas impostas pelos pais, pelos quais nutre sentimentos ambivalentes de atração, simpatia e medo. Na medida em que descobre outros pontos de vista, além dos de seus pais, e ganha aos poucos consciência de outros deveres morais, que lhe permite inclusive julgá-los, deixando de olhar para eles como o ideal, começa a libertar sua consciência em direção a outros ideais morais.

Na busca por compreender como o indivíduo chegará a autonomia da consciência, se no início suas relações são pautadas na heteronomia e no respeito unilateral, Piaget (1932) concluiu sobre a necessidade de distinguir dois tipos de respeito: o respeito unilateral e o respeito mútuo. Considerou-os não como opostos mas como um “*continuum*”, embora qualitativamente diferentes.

O primeiro e mais primitivo, que é aquele do menor para o maior, ou respeito unilateral, deve ser distinguido daquele respeito para o qual o indivíduo se inclina na medida em que entra em contato com seus iguais ou com os maiores que buscam aproximar-se dos menores, que é o respeito mútuo.

O misto de medo e amor, que determina o respeito unilateral no início da vida da criança, evolui “... em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado.” (Piaget, 1932, p.331). Começa aqui uma nova relação, a necessidade da reciprocidade, ou seja, o indivíduo respeita o outro pela necessidade de ser respeitado. O que antes era ordem, agora é acordo mútuo, que acaba por eliminar o elemento da coação e da obrigação externa, de

tal forma que promove entre os indivíduos uma constituição de regras verdadeiramente morais, pois compreendidas e interiorizadas.

A necessidade de reciprocidade observada nas relações entre pares, a necessidade de ser respeitado intervém a favor da superação do medo inicial das relações pautadas no respeito unilateral, favorecendo, assim, uma nova relação, pautada no respeito mútuo, uma nova forma de equilíbrio relacionada à consciência que permite a interiorização das normas.

Para Piaget (1932), é a necessidade de reciprocidade nas relações que inibe a coação. É, portanto, nas relações cooperativas e de respeito mútuo, que a consciência do eu individual se constitui.

Para o autor, o respeito mútuo é uma forma de equilíbrio imanente à consciência, para o qual evolui o respeito unilateral, na medida em que as diferenças de idade, as desigualdades de autoridade tendem a ser eliminadas. A lógica, assim, não existe a priori na inteligência, nem tampouco os comportamentos sociais são anteriores às relações sociais, ambos são construídos no conjunto das relações sociais no contexto de uma dada sociedade.

Em suma, da teoria do julgamento moral na criança de Jean Piaget (1932), cabe-nos destacar alguns pontos fundamentais: a constituição do eu individual se faz no seio de uma sociedade, sendo esta o conjunto das relações sociais nas quais se destacam duas formas opostas: as relações de coação como origem do dever, ligadas ao respeito unilateral e ao comportamento heterônomo; e as relações de cooperação, a origem do “bem”, ligadas ao respeito mútuo, evoluindo para a consciência das normas ideais e para a autonomia.

Assim sendo, o “egocentrismo” somente poderá ser superado pela discussão que surge entre os iguais. Em função da necessidade de reciprocidade e de controle mútuo, as normas são elaboradas por todos por meio da cooperação, condição necessária, para o desenvolvimento da autonomia.

O paralelismo entre a vida sócio-moral e a evolução intelectual fica, assim, evidente. Do mesmo modo que a criança vai estruturando seu pensamento a partir de suas experiências desde o período sensório motor, utilizando seus instrumentos cognitivos (por exemplo, os conceitos de espaço, tempo, causalidade), para conhecer o mundo à sua volta, vai construindo gradualmente, a partir de suas relações sociais, sua consciência moral. A gênese da moralidade na criança ocorre, portanto, da mesma forma que as outras dimensões da psicogênese infantil.

Os fatores que explicam o desenvolvimento da criança, tais como maturação biológica, ação (experiência), interações sociais, e equilíbrio, explicam, também, o desenvolvimento no plano moral.

Nessa perspectiva, é somente no contato com o outro e na exposição a seus julgamentos que a anomia e a heteronomia intelectual e moral poderão dar lugar às regras morais e intelectuais coletivas. O indivíduo somente chega à individualidade moral e intelectual, que significa ser capaz de pensar por si próprio além das regras estabelecidas pelo grupo, por meio da ação e interação na coletividade.

Os estímulos à solidariedade, à reciprocidade, às trocas entre as crianças são efetivamente condições para o desenvolvimento de um adulto que deverá ter suas ações pautadas na verdade e no respeito às regras, estas, enquanto importantes e necessárias à convivência em sociedade.

Ao pensarmos o indivíduo inserido na sociedade e sua importância, não podemos deixar de perceber uma incrível semelhança no processo de evolução da sociedade, desde seu início até os dias de hoje, com o processo de desenvolvimento da criança até a idade adulta. Ambas parecem iniciar o processo de evolução desde as formas mais “primitivas” evoluindo até formas mais elaboradas de desenvolvimento. De modo geral, estas se dão por meio das experiências que gradativamente vão permitindo novas elaborações cognitivas e conseqüentemente novas estruturas, tanto a nível de organização social quanto a nível de organização pessoal (cognitiva, social e afetiva).

Na organização social, vale destacar que é no contato com o outro, nas trocas sociais que o grupo se organiza e, em um processo de ação e reflexão estabelece normas e leis que irão compor os modos de ação de dada sociedade. Paralelamente, em relação ao desenvolvimento pessoal, este contato com o outro permitirá a assimilação das normas já existentes, para em um processo semelhante, de prática e reflexão compreender, reformular e respeitá-las. Podemos, assim, fazer uma interessante analogia do desenvolvimento da criança com uma sociedade democrática: naquele processo, esta como aquela parecem evoluir em sentido análogo.

4. PESQUISAS PÓS-PIAGETIANAS

Psicólogos têm estudado a moralidade sob diversos enfoques, entre os quais: o da psicanálise no aspecto afetivo, e da formação do superego; o da teoria da aprendizagem social, no aspecto comportamental; e o da teoria cognitivista, baseada nas relações sociais por cooperação, desenvolvida por Piaget, década de 30, e posteriormente por Kohlberg, década de 60 (Biaggio, 1975).

Kohlberg (1968) fez uma ampla revisão dos trabalhos na área do julgamento moral e de como evoluiu a preocupação da psicologia pelo desenvolvimento moral. Segundo ele, no início do século, Mac Dougall's enfatizava como problema principal da psicologia social a moralização do indivíduo pela sociedade. Freud, nos anos 30, salientava o “sentimento de culpa”, os mecanismos de defesa como importantes na evolução cultural.

Nessa mesma época, duas obras se destacam sobre a moralidade: a de Hartshorne e May (1930) sobre certos comportamentos da criança, tais como “resistência à tentação”, e a de Piaget (1932) sobre o desenvolvimento moral em bases cognitivas.

As pesquisas sobre desenvolvimento moral seguiram dois caminhos distintos na busca da compreensão da interiorização progressiva dos padrões culturais: o primeiro baseou-se na teoria da aprendizagem social, o segundo investigou o desenvolvimento moral em função da idade e das mudanças cognitivas a ela associada, tendo como precursores e expoentes Piaget e Kohlberg. (Kohlberg, 1968)

De acordo com o enfoque da aprendizagem social, a interiorização da moralidade ou formação do caráter na criança realiza-se, em função do meio social ou por influência dos adultos, por meio de técnicas de socialização. Os denominados “comportamentos morais” seriam aprendidos da mesma maneira que outros comportamentos, condicionados às contingências ambientais e comportamentais. (Bzuneck, 1975)

Hartshorne e May (1930), citados por Kohlberg (1968), desenvolveram estudos com pré-adolescentes. Concluíram que a condição principal para que os adolescentes resistam à tentação de trapacear ou de desobedecer são fatores de ordem situacional: castigos, prêmios ou pressões do momento. A conclusão dos autores condiciona a solução do problema da formação do “caráter moral” ao julgamento feito pelo grupo ou a uma disposição interna na pessoa que auxiliaria na compreensão de seu comportamento.

Para Kohlberg (1968), tal como para Piaget (1932), a interiorização da moralidade, em termos de organização da estrutura mental, vai além das condições hereditárias ou ambientais, pois é o produto do padrão de interação entre o organismo e o meio ambiente .

Os trabalhos, na perspectiva construtivista sobre o julgamento moral, postulam que o desenvolvimento da moralidade não se restringe a um simples processo de controle do comportamento por meio de reforços e punição, mas sim aos processos mentais ou estruturas de pensamento que são as bases do julgamento moral.

De acordo com Kohlberg (1968), após a década de 30, a ciência psicológica voltou sua preocupação para outras áreas de estudo por um longo

tempo. As consequências e revelações dos crimes e barbáries cometidas ao longo da Segunda Guerra Mundial levaram pesquisadores de diferentes nacionalidades a retomar a partir da década de 50/60 os estudos nessa área.

Para De La Taille (1996), outros fatores, também, têm contribuído para esta retomada

- a crise de valores que se acentua próximo ao final do século XX;
- a mudança nas relações entre as pessoas e avançados meios de comunicação alteram os modos de comunicação;
- a aglomeração de pessoas em espaços mais restritos, como algo novo no convívio humano, gera novos conflitos;
- a destituição dos valores e a importância do aqui-agora;
- a valorização acentuada do indivíduo na sociedade atual;
- apesar dos importantes avanços científicos, as relações humanas e sociais aparentemente não têm evoluído;
- em relação à educação, o início do século mostrou um mundo adultocêntrico, centrado no adulto e, na medida em que avança para o final do século, torna-se policêntrico, o mundo agora é das crianças, em uma inversão de posições: o adulto agora é que se curva em relação à criança.

Muitas destas pesquisas tiveram na teoria de Piaget (1932) o ponto de partida para novos estudos. Lawrence Kohlberg é considerado o maior expoente

nesta área de estudos. Esse autor retoma as pesquisas sobre o desenvolvimento moral, apresentando resultados importantes para a sequência das mesmas.

Kohlberg (1968) fez ampla revisão das pesquisas pós-piagetianas em culturas ocidentais, orientais e primitivas, que confirmam vários pontos da teoria de Piaget nesta área, que inclui: a intencionalidade, a relatividade no julgamento; e a independência no julgamento das sanções.

Apesar da confirmação de vários pontos, o autor concluiu que as operações lógicas se desenvolvem por mudanças de estruturas, não correspondendo exatamente ao modo como se dá o desenvolvimento moral. Mantêm-se ligado a Piaget, no tocante à orientação construtivista em geral, distanciando-se quanto a alguns aspectos do desenvolvimento moral. Busca em seus estudos responder a algumas questões relativas ao desenvolvimento da moralidade, tal como segue:

Qual a origem dos diferentes conceitos morais e emocionais na criança? O quê na sequência do desenvolvimento da criança, indica tendências típicas ou regulares de mudança nestes conceitos e sentimentos? O que causa ou estimula estas mudanças de desenvolvimento nos conceitos e sentimentos? Qual a extensão das mudanças no desenvolvimento dos conceitos e atitudes morais, refletiriam nas mudanças de desenvolvimento na ação moral das crianças em situações de conflito ou tentação? (Kohlberg, 1968, p.486)

Em relação à Piaget, Kohlberg ampliou seus estudos sobre desenvolvimento moral até a adolescência. Quanto aos estádios do desenvolvimento moral, evoluiu em relação à autonomia, propondo diferentes níveis de raciocínio moral, que vão do pré-convencional, passando pelo convencional, até atingir o pós-convencional. Para cada nível, encontrou dois

estádios equivalentes. A cada um destes três níveis modais, corresponde uma perspectiva social diferente.

A importância da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1975) é bastante reconhecida. Sua teoria tem raízes históricas nas teorias de desenvolvimento de Baldwin e Mead (Biaggio, 1990).

Seus princípios conceituais mais imediatos apoiam-se na teoria evolutiva de Piaget. Tanto para Kohlberg (1975) como para Piaget (1932), o desenvolvimento moral ocorre através de uma seqüência invariante de estádios de pensamento.

Para entender o estágio moral, segundo Kohlberg (1975), é importante situá-lo numa seqüência do desenvolvimento da personalidade. Para o autor, primeiro uma pessoa atinge determinado estágio de raciocínio, que lhe permite ver o mundo de determinada maneira, dentro de um sistema. Posteriormente ela conseguirá um nível de percepção social ou a percepção do seu papel e o de outras pessoas em termos de lugar de cada um no sistema, para finalmente atingir o estágio de julgamento moral correspondente, onde o bem estar e a ordem na sociedade é o ponto de referência para julgar o justo e o correto. Os estádios morais avançam em cada indivíduo, do mais primitivo (estádio 1), para o mais avançado (estádio 6).

O avanço do raciocínio moral, mais simples para o mais avançado, depende de um raciocínio lógico avançado. Há um paralelismo entre o estágio do raciocínio lógico individual e o estágio de sua moral. As pessoas, cujo estágio do raciocínio lógico fica limitado por exemplo, ao estágio das operações concretas, não avançarão além do estágio moral pré-convencional, 1 e 2. (Kohlberg, 1975)

No entanto, segundo ele, o desenvolvimento do raciocínio lógico é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. Alguns indivíduos atingem o estágio formal, sem no entanto atingir o estágio da moral paralela. Além dos estádios do desenvolvimento lógico, devem ser considerados os estádios de percepção social ou perspectiva social, que são descritos por Kohlberg (1975), juntamente com os estádios do desenvolvimento moral. Estes estádios descrevem o nível em que uma pessoa vê outras pessoas, interpreta seus próprios pensamentos e sentimentos e vê seus papéis e posições na sociedade.

Para que a ação moral mais avançada se concretize, é necessário um estágio de desenvolvimento moral mais alto. Não se pode atingir princípios morais mais avançados, se não se os compreende ou acredita neles. “Em resumo, apesar do estágio moral estar relacionado com o avanço cognitivo e com o comportamento moral, a identificação do estágio moral deve ser baseada somente no raciocínio moral.” (Kolberg, 1975, p.32).

Do mesmo modo, para Piaget (1932) a criança evolui, avança de estágio, quando procede de modo ativo diante de situações novas, em um processo que envolve assimilação e acomodação, formando assim uma nova estrutura que lhe permite novos avanços. Para o autor a criança avança de um estágio “amoral”, onde as regras são sagradas e imutáveis, para um estágio no qual as regras passam a ser princípios morais internos.

Para identificar os estádios do desenvolvimento moral, Kohlberg (1968) aplicou uma variedade de dilemas morais a 72 meninos (idade de 10, 13 e 16 anos) da classe média e baixa dos Estados Unidos (Chicago). Os dilemas foram apresentados de tal forma que caracterizasse um conflito entre a

conformidade habitual a uma regra ou a uma autoridade e a resposta utilitária, ou a melhor de todas, a valores situacionais e objetos de valor social.

Os seis estádios do raciocínio moral foram organizados baseados na análise das respostas dos meninos a essas situações. No primeiro nível, ainda não há internalização de valores, no segundo, aceitam-se as convenções sociais e, no terceiro, há a possibilidade de questionar-se a moral estabelecida e discutir sua possível mudança.

Em resumo, Kohlberg (1975) postula então um modelo para o desenvolvimento moral que compreende seis estádios de desenvolvimento agrupados em três níveis modais : o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. O nível **pré-convencional** é o nível da maioria das crianças abaixo de nove anos, alguns adolescentes, e vários adolescentes e adultos infratores criminais. O nível **convencional** é o nível da maioria dos adolescentes e adultos na nossa sociedade e em outras. O nível **pós-convencional** é estendido para uma minoria de adultos e jovens acima dos vinte anos. O termo convencional significa conformidade em seguir as regras, expectativas ou convenções da sociedade. O indivíduo do nível pré-convencional ainda não compreende bem as expectativas e regras sociais. Alguns indivíduos do nível pós-convencional entendem e certamente aceitam as regras da sociedade. No entanto esta aceitação está baseada na aceitação dos princípios morais que estão na base destas regras. O indivíduo pós-convencional, em situação de conflito, julga mais pelos princípios do que pelas convenções. Cada um dos três níveis modais, comporta dois estádios evolutivos. O segundo estágio diz respeito a uma forma mais avançada e organizada em relação ao primeiro.

A cada nível de julgamento moral, Kohlberg (1975, p.33) faz uma correspondência com 3 níveis de perspectiva social

Julgamento Moral	Perspectiva Social
I. Pré-convencional	Perspectiva individual concreta
II. Convencional	Perspectiva de membro da sociedade
III. Pós-convencional	Perspectiva de prioridade para sociedade

Kohlberg (1975) define os seis estádios morais em termos de:

- 1. o que é certo;
- 2. a razão de manter o certo;
- 3. a perspectiva social através de cada estágio.

Em síntese, as características dos níveis e estádios tal como definido por Kohlberg estão expostas na tabela 1.

TABELA 1 - OS SEIS ESTÁDIOS DA MORAL SEGUNDO

KOHLBERG

Nível e Estádio	O que é certo	Razões para fazer o Certo	Perspectiva social do Estádio
Nível I - Pré-convencional I Estádio I Moralidade heterônoma	Evita romper regras em função de punição, obediência em seu próprio benefício. Evita danos físicos para pessoas e propriedades.	Evita a punição e o poder de autoridades superiores.	Ponto de vista egocêntrico. Não considerar os interesses dos outros ou os reconhece como diferentes do seu; não relaciona dois pontos de vista. Ações são consideradas fisicamente ao invés de em termos de interesses psicológicos de outros. Confusão da própria perspectiva em relação à do outro.
EstádioII – Individualismo, propósito instrumental e trocas (ou valores)	Segue as regras somente quando é para o interesse imediato de alguém; representação para encontrar o interesse e necessidades de uns e deixando outros fazerem o mesmo. Também é certo o justo, igualitarismo ingênuo, o bem é o que for correto para todos.	Atende às necessidades pessoais de uns num mundo onde tem de reconhecer que outras pessoas têm seus interesses também.	Perspectiva individualista concreta. Ciente que todos têm seus próprios interesses para seguir e estes podem gerar conflitos, então o que é certo é relativo (no sentido individualista concreto).
Nível II – Comum convencional. Estádio III Expectativa mútua e interpessoal. Relacionamento e conformidade interpessoal.	Correspondendo ao que é esperado pelas pessoas próximas a você ou o que geralmente as pessoas esperam do seu papel como filho, irmão, amigo, “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrando respeito aos outros. Também deve manter relacionamentos mútuos, como confiança, lealdade, respeito e gratidão.	Necessidade de ser uma boa pessoa aos seus próprios olhos e aos dos outros. É cuidadoso com os outros. Crença na regra de ouro: Desejo de manter regras de autoridade que suportem um bom comportamento estereotipado.	Perspectiva do indivíduo em relacionamento com outros indivíduos. Ciente dos sentimentos compartilhados, concordâncias e expectativas que têm primazia sobre os interesses individuais. Relata pontos de vista através do concreto. Regra de ouro: colocar-se no lugar do outro. Não é considerado ainda o sistema generalizado de perspectiva.

Estádio IV – Sistema Social e Consciência.	Cumprir as obrigações atuais para qual tem concordado. Normas são para ser sustentadas exceto nos casos extremos, onde elas conflitam com outras obrigações sociais fixadas. Certo é contribuir também para a sociedade, para o grupo, ou instituição.	Para manter a instituição indo como um todo, para evitar o colapso do sistema “se todos o fizeram” ou o imperativo da consciência para encontrar uma obrigação definida (facilmente confundido com o estágio III - crença em regras e autoridade.	Diferentes pontos de vista ou motivos de concordância interpessoal. Tira o ponto de vista do sistema que define a função e as regras. Considera relações individuais em termos de lugar no sistema.
Nível III - Pós-conven- cional, ou princípio. Estádio V – Contrato Social ou utilidade e direitos individuais.	Consciente que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores são relativos para o seu grupo. Essas normas relativas devem geralmente ser sustentadas, contudo, no interesse da imparcialidade e porque elas são o contrato social. Alguns valores não relativos e certos, como a vida e liberdade, contudo, devem ser sustentados em qualquer sociedade e sem querer saber da opinião majoritária.	Um senso de obrigação para com a lei, o porquê de um contrato social para fazer e permanecer as leis para o bem-estar de todos e para a proteção de todas as pessoas. Um sentimento de um compromisso contratual livre para família; amizade, confiança e obrigações de trabalho. Percebe que as leis e obrigações estão baseadas em um cálculo razoável de utilidade global: “O melhor para um maior número de pessoas ”.	Perspectiva prévia para a sociedade. Perspectiva individual racional ciente dos valores de certas prioridades para os vínculos e contratos sociais. Integra perspectivas por mecanismos formais de concordância, contrato objetivo de imparcialidade. Considera moral e legal os pontos de vista; reconhece que eles algumas vezes conflitam e acham dificuldade para integrá-los.
Estádio VI – Princípios Éticos Universais	Segue os princípios éticos por escolha própria. Leis particulares ou concordâncias sociais são geralmente válidas por que elas descansam em tais princípios. Quando as leis violam estes princípios ele atua de acordo com eles. Estes são princípios universais de justiça, de igualdade e respeito.	A crença, como pessoa racional, na validade universal dos princípios morais, e um senso de compromisso pessoal para com eles.	Perspectiva de um ponto de vista moral do qual, os planos sociais derivam. A perspectiva é que qualquer indivíduo racional reconheça a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tais.

Para Kohlberg (1975), a maturidade moral é conseguida quando o indivíduo é capaz de raciocinar e fazer julgamentos no nível mais alto (estádio 6) que é alcançado por poucas pessoas. Para Piaget (1932), a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de raciocínio autônomo, em torno dos 12-13 anos.

Em seus estudos, Kohlberg (1975) concluiu e propôs que toda educação moral deveria ter como objetivo principal promover o desenvolvimento do educando até os estádios mais altos de desenvolvimento.

As pesquisas do autor e colaboradores sugerem várias estratégias que facilitariam a passagem destes estádios do desenvolvimento moral menos avançados até os mais avançados. Entre as diferentes proposições podemos destacar:

1. Proporcionar ao educando maiores oportunidades de assumir papéis e participação social.
2. Perceber a participação no grupo e as estruturas institucionais como honestas ou justas estimula o desenvolvimento moral.
3. Expor o educando a conflitos cognitivos, para que possa contrapor seu próprio ponto de vista e suas relações com o ponto de vista moral de outros.
4. Expor o educando a um raciocínio moral de um estágio mais alto em relação ao seu próprio, promove o desenvolvimento moral. (Kohlberg, 1972, p.3)

Ao investigar a relação entre o nível de julgamento moral do professor e o ambiente criado na sala de aula pelo mesmo, Lukjanenko (1995) constatou a mesma correlação positiva, encontrada por Kohlberg (1968), entre o estágio do julgamento e o comportamento moral.

Confirmou em sua pesquisa com professores da rede pública de primeiro e segundo graus que, quanto mais alto o nível de julgamento moral do professor, mais cooperativo é o clima sócio-moral criado pelo mesmo na sala de aula, permitindo relações sociais que favorecem o desenvolvimento da autonomia.

A autora considerou, em sua análise, o tipo de relacionamento que o professor mantinha com seus alunos para identificar o princípio que determina as ações do sujeito. Os professores foram classificados em função do tipo de relacionamento social em três níveis de ambiente, conforme a tabela 2:

Outros pesquisadores também têm investigado essa correlação entre os diferentes níveis de interação encontrados nas salas de aula e o ambiente sócio-moral. DeVries; e. Zan (1998) têm desenvolvido novos estudos que apoiam-se nos trabalhos de Piaget (1932). Avançam e discutem a questão da ética na educação infantil e também o elaboram no campo do desenvolvimento sócio-moral. Para as autoras o ambiente sócio-moral é toda rede de relações interpessoais que caracterizam as diferentes vivências da criança na escola. Estas compõe-se das relações adulto-criança e criança-criança.

Classificaram as salas de aula em três ambientes sócio-morais. O primeiro, que elas chamam de comunidade; o segundo, campo de treinamento; e o terceiro, de fábrica. Suas pesquisas identificaram na sala de aula que o exercício do poder pode ser definido de diferentes formas em cada ambiente sócio-moral.

TABELA 2- CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA. (LUKJANENKO, 1995, p.125)

AMBIENTE DE SALA DE AULA	
<div><div>N</div><div>Í</div><div>V</div><div>E</div><div>L</div><div>I</div></div>	<p>As relações estabelecidas são de coação:</p> <ul style="list-style-type: none">* o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da aula;* ocorrem punições e advertências;* não há regras, a ordem é imposta , a disciplina é " forçada. " Os alunos são dependentes;* não há diálogo ou trocas de ponto de vista, não há respeito mútuo* enfim não há relações de cooperação;* as atividades são rotineiras, como: leitura, cópia, ditado, exercícios com modelos. Não há desafios;* frase que se repete : “Cada um deve tomar conta da sua vida”.
<div><div>N</div><div>Í</div><div>V</div><div>E</div><div>L</div><div>II</div></div>	<p>Relações são pouco coercitivas, mas não são cooperativas:</p> <ul style="list-style-type: none">* o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula.* quase não ocorrem punições e advertências;* não há regras, não há disciplina. A ordem é solicitada pelo professor, com chamadas de atenção. Os alunos são dependentes;* há a tentativa de diálogo, mas voltando a atender a expectativa do professor. Não há respeito mútuo, o professor é a autoridade e cabe aos alunos obedecer;* o professor explica, ensina , pergunta e responde, os alunos só ouvem;* há um compromisso do professor com o conteúdo, com o tempo e com a produtividade;* as atividades não são desafiadoras e não há interesse com os processos de aprendizagem. <p>Frase que se repete : “Vamos lá gente, senão não vai dar tempo”.</p>
<div><div>N</div><div>Í</div><div>V</div><div>E</div><div>L</div><div>III</div></div>	<p>As relações são quase isentas de coação e há indícios de cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none">* o professor centraliza tudo, mas como orientador do trabalho. Não dá tudo pronto, e o aluno participa. Professor e alunos falam e ouvem uns aos outros;* há diálogo, há troca;* não há regras, mas o ambiente é disciplinado. Há um respeito mútuo nascente;* há sistematização, há transmissão , há compromisso com conteúdo, mas há preocupação do professor em saber se os alunos estão aprendendo;* as atividades são mais interessantes e o material utilizado parece mais adequado.

No que se refere à relação professor-aluno, no ambiente da comunidade o poder é menos exercido, o professor se posiciona mais como um mentor que estimula para relações pautadas na reciprocidade e no respeito mútuo. Nas relações entre as crianças, a relação é mais aberta, busca-se resolver os conflitos, na medida em que eles surgem e apoiados em ações cooperativas.

No campo de treinamento, o poder é exercido pela “sargenta”, todas as decisões são tomadas por ela (professora). As crianças experienciam a “opressão compartilhada” e têm poucas oportunidades de relacionarem-se.

A fábrica caracteriza-se como o ambiente intermediário entre as duas primeiras. A “gerente” (a professora) exerce bastante poder sobre as crianças, no entanto, cria um clima mais afetivo. As crianças têm um pouco mais de oportunidade de envolverem-se umas com as outras.

As conclusões das autoras, consonantes com resultados da teoria Piagetiana, mostram que as crianças das salas de aula autoritária acabam por dificultar o desenvolvimento da sua personalidade, suprimindo seus sentimentos, interesses, evitando a desobediência para evitar a punição. Como consequência, as crianças acabam por desenvolver um sentimento de impotência.

Em relação às salas de aula características da comunidade, constataram que, na medida em que a professora como mentora cria oportunidade às crianças de pensarem sobre diversos aspectos da dinâmica da aula em conjunto, ela estimula o raciocínio das crianças e oferece um ambiente fértil de experimentação. Os conflitos são encarados como momentos oportunos

de buscar compreender o ponto de vista do outro. Como consequência, as autoras observaram um ambiente de respeito, estimulante e solidário.

No ambiente da fábrica o controle não é tão rígido quanto no campo de treinamento, no entanto, a professora mantém controle sobre as crianças. No momento da brincadeira a professora diminui a guarda sobre as mesmas. Em alguns momentos durante algumas atividades as crianças têm uma certa liberdade para agir, mas a professora mantém-se no poder. Como consequência as autoras constataram uma certa insegurança das crianças sobre o permitido e o desejado pela professora.

Como conclusão dessa investigação desenvolvida na escola, as autoras assinalam que: “O professor construtivista promove as interações entre os alunos definindo as possibilidades, engajando-se com as crianças, ocasionalmente, como um companheiro e facilitando a interação, quando a autorregulação da criança fracassa.” (DeVries e Zan, 1998, p 65).

Assim como estas, importantes pesquisas sobre o desenvolvimento moral são desenvolvidas no Brasil tendo como ponto de partida teórico os trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1968).

Entre os trabalhos desenvolvidos vale destacar os de Biaggio (1988) que, desde o final da década de 60, realiza pesquisas sobre o desenvolvimento da maturidade moral com fundamentação em Kohlberg.

A autora desenvolve juntamente com alunos e colaboradores uma série de estudos baseados em Piaget e Kohlberg. Apresenta e comenta diversas pesquisas, nas quais seu grupo busca verificar a universalidade de sequência dos estádios de julgamento moral proposta por Kohlberg, as relações entre

maturidade do julgamento moral e outras variáveis tais como: resistência à tentação, atitudes maternas, paternas e de companheiros em relação à aprovação deles por parte dos colegas, estrutura de personalidade, ansiedade e complexidade de estrutura lingüística. Além destes trabalhos, o mesmo grupo de pesquisas promove dinâmicas de grupos, aplicando a teoria de Kohlberg, visando alcançar a maturidade do julgamento moral em alunos de 2º e 3º graus.

Nas pesquisas relativas ao nível de maturidade do julgamento moral relacionadas à percepção das atitudes de pais, mães, amigos, Biaggio (1988) relata que encontraram, em uma escola considerada liberal, uma incidência maior de alunos do estágio 6 do que entre alunos de uma escola considerada tradicional. Estes resultados contribuem significativamente no sentido de confirmar a importância dos tipos de relações sociais no desenvolvimento de contratos de respeito mútuo.

Outro aspecto a destacar, nas pesquisas de Morosini e Biaggio (1985), refere-se à importância do pensamento pós-convencional e a possibilidade de transformações sociais, ou seja, propiciar o desenvolvimento de um julgamento moral mais avançado nos indivíduos facilitará a evolução para autonomia, com possibilidade de alcançarmos uma verdadeira democracia na sociedade.

Outro importante pesquisador, Bzuneck (1975) desenvolveu significativo trabalho sobre a moralidade humana. O estudo foi desenvolvido com crianças e adolescentes entre 10 e 16 anos, organizados em dois grupos relativos ao nível sócio econômico baixo e médio/alto. Os alunos foram selecionados na rede escolar oficial da cidade de Londrina - Pr.

Na mesma tendência de investigação desenvolvida por Kohlberg (1964), esse trabalho teve como objetivo avaliar, no nosso contexto educacional

como evoluem os estádios do desenvolvimento cognitivo-moral em relação à idade cronológica destes alunos, sendo o nível sócio-econômico a variável controlada.

As conclusões obtidas pelo pesquisador revelam dados significativos para a compreensão do processo educacional principalmente no que tange às questões sociais. Os resultados confirmam dois aspectos importantes: primeiro, a evolução e prevalência dos estádios cada vez mais avançados conforme o avanço da idade cronológica (10, 13, 16), reiterando a teoria dos estádios evolutivos da moralidade de Kohlberg (1964); segundo, a semelhança de resultados nas duas classes sociais investigadas, o que significa dizer, que o nível sócio-econômico não é um indicador significativo da evolução da moralidade. O autor considera que outros aspectos mais importantes devem ser investigados, tais como o tipo de interação social.

Dias e Harris (1990) desenvolveram diversas pesquisas a respeito do raciocínio das crianças sobre conteúdos relativos à moralidade. Analisaram a importância das regras morais e convencionais no raciocínio das crianças, verificando se a criação do modo do “faz-de-conta” proporciona o mesmo efeito do mundo empírico em problemas logísticos que contêm premissas contrárias aos domínios morais ou convencionais. Constataram que em nenhuma das amostras estudadas ocorreu distinção entre as regras morais e as convencionais

Outro trabalho, de grande interesse teórico e prático para a educação, foi desenvolvido por Menim (1996). Realizou um levantamento em uma escola particular no interior de São Paulo, desde o pré II, até a quarta série, sobre as regras estabelecidas na escola, como eram estabelecidas, comportamento e

julgamentos dos alunos em relação às mesmas, entre outros aspectos. O trabalho foi desenvolvido por meio de observação em sala de aula e entrevistas com dez alunos sorteados de cada sala.

Os dados encontrados referem-se à postura das professoras quanto à forma de estabelecer regras, e sobre a prática e a consciência dessas regras pelas crianças. Em relação à postura das professoras, constatou a autora duas tendências. A primeira delas, e mais freqüente, uma postura de imposição das regras e o controle delas por meio de estímulos reforçadores e/ou punitivos. Uma segunda tendência, e bem menos freqüente, é a da professora que tenta mostrar aos alunos a importância das regras para a convivência do grupo e para aprendizagem de cada um.

Sobre a prática das regras entre as crianças, a autora constatou que, apesar da grande quantidade de regras impostas pela escola, os alunos desobedecem freqüentemente. Nas primeiras séries do primeiro grau as crianças parecem desobedecer às regras sem muita consciência disso; já nas últimas séries, a regra deixa de ser algo rígido a ser obedecido sempre e torna-se relativa. O desobedecer passa a ser intencional, desafiam a professora de comum acordo entre si. Verifica-se aqui a atitude egocêntrica apontada por Piaget (1932) em crianças pequenas nas atividades de jogos.

Em relação a consciência do porquê das regras a noção das crianças, até a primeira série, é predominantemente determinada pela autoridade e imposição dos adultos, confirmando a relação heterônoma, predominante nesta fase de desenvolvimento. Esta heteronomia diminui à medida que a criança avança de série, ainda que esta evolução não se caracterize em todas as áreas.

No que se refere à origem das regras, novamente as crianças menores indicam uma tendência mais heterônoma na medida em que acreditam que elas, as regras, foram criadas pelos adultos, pelos que têm autoridade, de modo quase que sagrado. Poucas são as crianças maiores que percebem a possibilidade de construção das regras em conjunto.

A autora concluiu nesta pesquisa, (algo que pode frequentemente ser constatado pelos educadores), que as crianças, de modo geral, têm enorme dificuldade no que diz respeito à mudança das regras. Acreditam, provavelmente em função da coação adulta, que qualquer mudança de regra pode comprometer, por exemplo, a qualidade do ensino, o padrão da escola e mesmo a autoridade do professor. A rigidez em relação à mutabilidade das regras mantém-se desde o pré II até a quarta série, com exceção de poucos alunos das últimas séries. Apesar da enorme rigidez na fala, na prática as crianças pequenas são mais livres e desinibidas quanto a romper as regras.

Em resumo, as crianças percebem-se como receptoras passivas de regras impostas pelos adultos e pouco são encorajadas para vencer o conformismo. “Vê-se que na maioria das regras escolares e na maioria das crianças a prática das regras é **imitativa e egocêntrica e a consciência das mesmas, heterônoma.**” (Menim, 1996, p. 75). Este quadro levou a autora a concluir que as relações de coação fortalecem a heteronomia, dificultando a aquisição da autonomia.

Ainda nessa pesquisa, fica evidenciado que as crianças, em função de suas próprias necessidades de perguntar ao colega, por exemplo, de pedir emprestado o lápis, acabam rompendo as regras estabelecidas pela professora, percebendo que estas não são insubstituíveis. Ao constatar a relação das

crianças entre si na construção de novas regras, a autora confirma de maneira muito atual o princípio Piagetiano de que a ação precede a razão, ou seja, “...acreditamos que, mesmo na criança, a reflexão moral consiste numa tomada de consciência progressiva da **atividade** moral propriamente dita.” (Piaget, 1932, p.153).

Em suma, as conclusões obtidas por Menim (1996), relativas ao cumprimento das regras com controles coercitivos, mostram a falta de acesso dos alunos à compreensão de seus significados racionais e sociais das regras. A autora salienta, que, enquanto as crianças estiverem presas apenas aos modelos de mandos das professoras como autoridades inquestionáveis, elas estarão provavelmente submetidas à algumas possíveis conseqüências: ...

- ___ imitando suas professoras como caricaturas e criticando e elogiando seus colegas de acordo com os padrões daquelas;
- ___ buscando aprovação das Tias, usando para isso o delato dos colegas;
- ___ julgando severamente o “erro” dos outros, mas sendo mais brandas consigo mesmas;
- ___ chamando o mais forte ___ a Tia ___ para resolver seus conflitos com os colegas;
- ___ repetindo, de forma acrítica, o discurso do que é “certo” fazer na Escola, nos grupos, na classe, quando este discurso não se coaduna com sua própria prática e se conflita com sua vida pessoal. (Menim, 1996, p.89).

Este quadro permitiu à autora concluir que as relações de coação de fato fortalecem a heteronomia, dificultando a aquisição da autonomia. Deste modo é que entendemos que a prática precoce conjunta, professor-alunos, na construção das regras necessárias para o grupo, por meio de cooperação, favorecerão os contratos de respeito mútuo.

É nesse contexto de estudar a moralidade humana com métodos científicos e em um espaço tão necessário quanto a instituição educacional que Araújo (1993) desenvolveu importante pesquisa sobre a influência dos ambientes democráticos ou autoritários no desenvolvimento do juízo moral infantil.

O autor partiu do princípio Piagetiano de que as relações pautadas na cooperação e no respeito mútuo favorecem a descentração cognitiva, afetiva e social da criança.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública do município de São Paulo, que faz parte do Proepre (Programa de Educação Pré-escolar). Proepre é um programa de ensino baseado na epistemologia genética de Jean Piaget e tem dentre seus principais objetivos o do desenvolvimento moral e da autonomia das crianças pré-escolares. (Araújo, 1993). A sala escolhida como ambiente de estudo preenchia as características de um ambiente cooperativo entre professor e alunos.

A investigação se deu em três escolas diferentes: a escola A correspondia a um ambiente cooperativo e fazia parte da rede pública, a escola B pertencia a rede particular, tradicional da cidade e a C também pertencia a rede pública, com um ensino considerado tradicional. Ao final de um ano de observações e entrevistas com as crianças, o pesquisador aplicou algumas provas elaboradas por Piaget (1932), para avaliar o desenvolvimento do julgamento moral.

Em linhas gerais, as crianças da escola A evidenciaram um comportamento mais próximo da “cooperação”, conforme proposto por Piaget

(1932), e de uma prática mais autônoma, enquanto que as crianças das outras duas escolas permaneceram com ações predominantemente heterônomas.

Os resultados permitiram ao pesquisador concluir sobre a importância da convivência em “ambientes cooperativos” para o desenvolvimento do julgamento moral. Constatou que no início do ano as crianças das três escolas evidenciavam um comportamento predominantemente egocêntrico, centrado em si mesmas. Entretanto, apenas as crianças da escola A, em função do ambiente cooperativo e estimulador, foram se estruturando gradativamente em atividades cada vez mais cooperativas e mais socializadas. Confirma assim a importância e a necessidade de criar-se ambientes sócio morais como condição fundamental para a superação da heteronomia e a obtenção de relações pautadas no respeito mútuo em direção à autonomia moral e intelectual.

De La Taille (1992-1996) tem desenvolvido diversas pesquisas sobre julgamento moral, com suporte teórico em Piaget e na psicanálise, no que se refere ao aspecto afetivo. Entre os diversos temas estudados por ele, vale enfatizar os trabalhos sobre a dimensão ética na teoria de Piaget questões sobre a humilhação e a vergonha na educação moral, buscando compreender a construção da fronteira da intimidade.

Em uma dessas pesquisas (De La Taille, 1992, p.47), investigou, por meio de entrevistas com crianças de 6 a 12 anos, a opinião das mesmas sobre o delito e o castigo correspondente. Durante as entrevistas foi apresentado às crianças um dilema “o que é mais justo a professora fazer com uma criança que cometeu um delito: dar-lhe uma sanção expiatória ou obrigá-la a confessar seu ato perante os colegas de classe? Qual seria o pior castigo? O mais eficaz?”

Os resultados apresentados nos mostram que até os 8 anos de idade, em média, a maioria das crianças parece não compreender bem a confissão pública como humilhante, optando por uma sanção expiatória. Já, a partir dos 8 anos, o confessar uma ação inadequada diante dos colegas é visto como humilhação. Diante deste quadro o autor buscou com essas mesmas crianças relacionar o juízo moral ao valor moral, ou seja, descobrir se ao se levar uma pessoa a confessar um erro diante dos outros pode ajudá-la ou prejudicá-la definitivamente. Constatou opiniões diferentes entre as crianças. Se entre os maiores, o contar é sempre considerado mais eficaz, também é verdade que muitos consideram injusto e ineficaz.

Para De La Taille et al., (1992), a construção da fronteira moral da intimidade relaciona-se com o desenvolvimento moral. Dessa forma faz-se necessário compreendermos melhor o sentimento de vergonha, de humilhação e de auto-respeito nas práticas educativas.

Os dados de diversas pesquisas do autor levam-nos a concluir que a criança que sofre humilhações constantes, seja na escola ou em casa, sofrerá conseqüências negativas em seu desenvolvimento. Na medida que assim compromete seu auto-respeito, pode também comprometer a evolução para o sentimento de dignidade, reciprocidade e respeito mútuo no seu relacionamento.

Com base em suas investigações, o autor tem buscado fazer a transposição dos resultados das pesquisas teóricas para a realidade concreta da sala de aula, das relações interpessoais, e diz que, para auxiliarmos nossos alunos a desenvolverem-se moralmente ao contrário de expô-los à humilhação, prática relativamente freqüente em nossas escolas, “A solução é exatamente

contrária: reforçar no aluno o sentimento de sua dignidade como ser moral.” (De La Taille, 1996, p.23).

Com o objetivo de caracterizar as estruturas dos jogos na perspectiva Piagetiana, Macedo (1990-1994-1996) desenvolveu várias pesquisas nessa área. Enfoca diversas questões, tais como: a questão das regras e das leis, trabalha o estatuto das regras nos jogos, na escola, nos relacionamentos em geral, enfatiza o discurso em favor das regras, a importância dos jogos na escola, como forma de exercício de símbolos e de regras. Analisa a importância de cada um destes aspectos para a construção do conhecimento na escola.

Considerando o erro no sentido proposto por Lalande, (1993) como algo falso, como contrário ao que é considerado verdadeiro, Macedo (1996, p.198) faz uma discussão sobre “o lugar dos erros nas leis ou nas regras”. Faz uma interessante abordagem sobre esta questão em relação à prática pedagógica. Convida tanto pais como professores a refletir sobre “o que é a verdade, e como reconhecê-la em cada uma das pequenas coisas que acontecem na escola? Hoje sabemos o quanto o verdadeiro e o falso são arbitrários, discutíveis e relativos.”

Neste sentido propõe que o professor saia da condição de vítima e de impotência diante dos erros dos alunos, dos seus próprios e os da instituição educacional, para uma postura de análise conjunta dos problemas, de enfrentamento das questões relacionadas às leis, aos erros e às regras no cotidiano da sala de aula, da escola, podendo aprender com isso.

Vimos assim, que diversos estudos têm buscado compreender o processo de interação professor-aluno, o desenvolvimento moral do aluno, as questões de disciplina, sob diferentes ângulos. Araújo (1996) investigou do

ponto de vista da cooperação, Lukjanenko (1995) sob o nível de maturidade moral do professor, Menim (1996) comportamento e julgamento de alunos de primeira a quarta série sobre as regras, De La Taille (1992, 1996, 1998) tem investigado a evolução do sentimento de vergonha no aluno, suas causas e conseqüências.

É no contexto destes estudos sobre o desenvolvimento da moralidade humana desenvolvidos por estes autores, entre tantos outros, com suas importantes contribuições, que planejamos nosso trabalho na tentativa de contribuir para melhor compreensão na construção dos contratos de respeito mútuo, no processo de interação professor-alunos, em situações de (in)disciplina na sala de aula.

5. A (IN)DISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES

Conflitos, dificuldades de relacionamento, autoritarismo, desmandos, há muito a instituição educacional vem enfrentando esses problemas, que têm se caracterizado como sérios obstáculos pedagógicos.

De acordo com estudos realizados por Macedo (1996), Aquino (1996), De La Taille (1996), os problemas disciplinares têm gerado entraves significativos à ação do professor, acabando por dificultar e mesmo atrasar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Essa “desordem” que acaba por acontecer na relação professor-aluno, a resistência sistemática dos

alunos às relações autoritárias do professor, com conseqüentes problemas disciplinares, levam-nos a refletir sobre a busca de novos caminhos no processo da interação professor-alunos que garantam procedimentos educacionais para superar este quadro e que estejam verdadeiramente comprometidos com a preparação do aluno para a cidadania¹.

Pensar sobre questões de disciplina, embora aparentemente simples, implica uma compreensão da sua abrangência e totalidade, pois trata-se de um fenômeno complexo e presente nos diversos contextos, intimamente interligados, da vida social do indivíduo: na família, na escola, na sociedade.

Em uma época em que a complexidade das relações, consequência da diversidade e quantidade de circunstâncias que hoje permeiam a vida do indivíduo, é a tônica maior, falar em disciplina/indisciplina na sala de aula, tal como na família, é uma necessidade urgente.

Não é objetivo deste trabalho uma discussão mais ampla dos fatores que desencadeiam a indisciplina nos diferentes contextos. Entretanto, considerando nosso objetivo nesta investigação e, que esta se dará num espaço escolar, a reflexão sobre a constituição da disciplina na escola parece pertinente.

O tema disciplina é bastante complexo e exige ser olhado sob vários ângulos. Buscaremos olhá-lo sob o enfoque psicológico, à luz da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932) e mais especificamente em relação a níveis indicadores de contratos de respeito mútuo na relação professor-aluno, conforme objetivo deste trabalho.

¹ Cidadania - "... para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e de diálogo Franco entre olhares éticos." (De La Taille, 1996, p.23)

Todo trabalho, quer seja ele pessoal, profissional ou escolar, exige dedicação, persistência e, em especial, disciplina. Não uma disciplina encarada como a finalidade maior do processo educativo ou que encerre em si mesma o objetivo educacional, mas enquanto elaborada além de questões moralistas do bem e do mal, além de regras rígidas e autoritárias e totalmente exteriores ao indivíduo. As questões sobre disciplina devem, sim, ser pensadas e analisadas enquanto condição necessária à formação do ser humano e de uma sociedade democrática.

Desta forma, a disciplina no âmbito escolar deve ser vista como um aspecto que envolve toda a escola, que diz respeito a todos que estão envolvidos no processo educacional, e como condição necessária ao desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e consistente (Franco, 1985). É a disciplina entendida portanto como reguladora do convívio social e não controladora ou como instrumento de manutenção da passividade do aluno.

Neste sentido vale pensar: qual o lugar que as questões referentes à disciplina/indisciplina ocupa nas nossas escolas? Como têm sido abordadas as situações referentes à desordem no comportamento do aluno? Qual a relação entre esta e o conseqüente comprometimento do desenvolvimento educacional? Quais os principais fatores que a desencadeiam?

Em nossa investigação buscaremos compreender um pouco mais sobre estas questões, já que alguns estudos sistemáticos (Aquino, 1997; Araújo, 1997) confirmam a importância de novos estudos nessa área, tendo em conta que a (in)disciplina na sala de aula tem se caracterizado como um dos obstáculos pedagógicos que têm comprometido significativamente o processo educacional.

Muitas indagações são feitas por educadores a respeito das causas dos chamados comportamentos “indisciplinados”. As conseqüências são bem conhecidas dos professores, pois convivem com elas todos os dias. No cotidiano escolar, fazem-se diversas perguntas, tais como: que atitude tomar diante de situação tão complexa? Reprimir? Punir? Mandar para a diretoria? Dialogar? Estas, entre tantas outras questões, exigem conhecimento sobre “o emaranhado de significados e valores que a indisciplina escolar comporta.” (Aquino, 1997, p.7).

A questão disciplinar é vista sob vários pontos de vista, e a instituição educacional deve ter claro aquela que melhor responde a seus anseios e aos da sociedade na qual está inserida. Não é possível pensarmos a escola distanciada da sociedade da qual faz parte, uma sociedade, tal como a nossa, que evolui rapidamente nas mais avançadas tecnologias, competitiva e repleta de contrastes e incoerências. A escola não pode refletir sobre si mesma, sem refletir sobre a própria sociedade. Afinal, é no contexto educacional que se desenvolve a consciência das relações sociais, da necessidade da disciplina e da autonomia entendidas como fenômeno social, moral e político, voltado para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para Davis (1991, p.69), “a disciplina parece ser mais freqüentemente gerada em duas situações: como último recurso contra a autoridade autoritária - ou o autoritarismo - do professor ou como expressão de sua falta de autoridade.”

Para Gramsci, segundo Betti (1981), o ambiente deve intervir junto à criança no sentido de ajudá-la a avançar em seus interesses e definir seu crescimento moral e espiritual, além do físico, sem achar que esta intervenção

do adulto possa violar os direitos da criança. Para ele, o abandonar a criança a si mesma em função de uma falsa liberdade ou espontaneidade é correr o risco de permitir que, aí sim, a criança fique exposta a determinadas violências ambientais que seriam mais graves que a intervenção criteriosa do adulto. Tendo em conta que:

O homem verdadeiro não é o indivíduo natural, mas sim o ser social, Gramsci vê necessária a aquisição de dotes morais, de disciplina, de trabalho, ainda que sem mortificar a espontaneidade da criança. Em efeito, a nova concepção pedagógica não vai recusar a conquista histórica da espontaneidade da criança, porém deve recuperá-la em um plano mais elevado, unindo-a a noção de responsabilidade. (Betti, 1981, p.56)

A disciplina escolar, portanto, longe de ser aquela da inibição, da restrição, do não em detrimento do sim, deve ser vista como um esforço para a construção do trabalho coletivo, no qual cada um tem sua importância e seu papel. Daí a necessidade do esforço para a construção conjunta do auto-governo.

Os professores, diante dos problemas disciplinares apresentados pelos alunos, têm apresentado as mais diversas reações, que vão do extremo da passividade, da perplexidade, até o outro extremo, que é a devolução da agressividade para a criança por meio de restrições, punições ou controles aversivos. Alguns buscam soluções alternativas mais eficazes e criativas que, no entanto, esbarram no desconhecimento relativo do desenvolvimento da criança e, em especial, da evolução do conjunto das relações no contexto escolar.

O ato “indisciplinado” exige do professor uma compreensão maior da realidade escolar, do desenvolvimento da criança e, especialmente, uma capacidade de colocar-se no lugar da criança.

O papel do professor deve ser o de um guia que, além de planejar, propor e orientar as atividades, estimula e solicita participação, envolvimento e consenso da parte dos alunos. “...sem essa intervenção, coercitiva em aparência, porém substancialmente libertadora, não existiria a passagem de um tipo de cultura a outro superior, nem teríamos - propriamente falando - educação.” Betti (1981, p.55/56).

Para o autor, o verdadeiro objetivo da educação é levar o homem a conhecer a si e suas potencialidades de intervenção em seu meio, levando-o a compreender a essência das relações existentes e encontrar possibilidades para superá-las, quando necessário, por meio da tomada de consciência de suas contradições.

Para Piaget (1941, p.26), a questão da autonomia e da disciplina deve ser pensada além do autoritarismo, pois:

... nos métodos fundados na imposição e no respeito unilateral somente, a disciplina permanece muito tempo exterior ao indivíduo; não se estrutura com seu eu e dá lugar somente a uma obediência legalista sem adesão profunda. Pelo contrário, a disciplina própria da autonomia e, a sua vez, manancial de autonomia interior e de verdadeira solidariedade.

Ao afirmar que “toda moral consiste em um conjunto de regras, e a moral deve ser investigada no respeito que o indivíduo adquire por estas

regras”, Piaget (1932, p.9) faz duas relações importantes da disciplina com a moralidade que, convém lembrar, primeiro, nos remete à importância do respeito (e não obediência) à regra e à influência que esta exerce sobre o desenvolvimento moral, segundo, o respeito é condição fundamental nas relações sociais e, como tal, moral.

Para Piaget (1932), autonomia, pode ser entendida então, em função do processo de socialização, ou seja, dos modos de relações estabelecidas pelo indivíduo com os outros, que o conduzirão à superação do egocentrismo, característico dos estados de heteronomia. Essa superação se dará pela cooperação com os outros, que permitirá submeter-se (ou não) conscientemente às regras coletivas e sociais.

Em relação aos procedimentos de educação moral pertinentes à solução de conflitos de relacionamento interpessoal, Piaget (1932), nos fornece alguns postulados básicos, dos quais destacamos três em especial:

- o primeiro salienta a importância de um adulto menos coercitivo, que busca uma relação com a criança pautada na reciprocidade e não no autoritarismo do adulto, onde as regras são impostas às crianças de fora para dentro. Para o autor a verdadeira educação moral, pressupõe uma ação fundada no respeito mútuo e na cooperação.

- o segundo, refere-se aos procedimentos verbais de educação moral, no qual propõe que os educadores estimulem as conversações morais sob forma de relatos históricos e literários. Destaca ainda, que as diferentes matérias de ensino devem ser aproveitadas para fazer considerações morais ao invés de se ter um horário especial na programação escolar.

Outro aspecto que deve ser salientado em relação ao procedimento verbal, são as considerações sobre as experiências vividas pela crianças, especialmente discutidas em trabalhos de grupos.

- um terceiro procedimento, refere-se aos chamados métodos “ativos” da educação moral. Estes pautam-se no princípio de que as crianças devem redescobrir os fatos por meio de atividade espontânea e investigações verdadeiras.

Para a escola ativa, a educação moral não é matéria especial de ensino, mas uma parte da totalidade do sistema. A classe trabalhada em conjunto, evidencia que a vida moral está unida às atividades escolares, pois supõe a colaboração no trabalho. O modo de encarar as questões disciplinares implica assim, uma postura de conhecimento das características da criança e das condições “ideais” para sua evolução.

Devem ser encaradas enquanto um todo complexo no qual os objetivos institucionais e estratégias para alcançá-los devem ser pensados em um processo em que todos os profissionais da escola possam estar envolvidos, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Neste sentido, consideramos importante refletir sobre a educação enquanto instrumento fundamental de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Pensar em uma escola democrática é pensar uma escola não coercitiva, é pensar uma instituição que, desde a sua constituição, estimula as discussões em grupo, a necessidade de organização conjunta das regras e do respeito às mesmas, a solidariedade, a reciprocidade, o consenso nas decisões.

De acordo com Piaget (1932), isso é alcançado por meio da cooperação, sendo esta a condição essencial para chegar-se a autonomia.

No processo de construção do conhecimento, o ato pedagógico, enquanto momento importante do processo ensino-aprendizagem, não deve reduzir o papel do professor àquele que apenas ensina e o do aluno àquele que apenas aprende. Esse deve ser um momento de transformação dinâmica de construção, não necessariamente um momento silencioso, mas, ao contrário, com interessados movimentos de ir e vir, de conflitos, de contraposição, de acordos e crescimento compartilhado, professor e alunos. (Passos, 1996)

Araújo (1996) na retrospectiva que fez, sobre a evolução da anomia para a heteronomia e na seqüência para autonomia, com o objetivo de analisar a conduta da escola em relação à evolução das mesmas, demonstra que, na medida em que as relações predominantes na escola são autoritárias, ou seja, o adulto impõe sua vontade à criança, numa relação de pressão do maior sobre o menor, a superação da heteronomia é atrasada e o respeito unilateral prolongado. Essa relação, que poderíamos chamar de relação de mão única, é necessária e positiva na primeira infância, pois garante segurança à criança em situações de risco e/ou inevitáveis. Entretanto, no decorrer da mesma, o respeito mútuo, a reciprocidade é o cerne e a condição para o avanço em direção à autonomia.

A seguir destacamos o pensamento de Josep Maria Puig (1995), sobre a importância da educação moral na superação de conflitos e confrontos entre professor-alunos e entre crianças. Ele considera que para buscar a superação de tratamentos individualistas e relativistas da moral, sem cair em ações heterônomas, é pertinente pensar a educação moral sob dois aspectos em

especial: primeiro, pensá-la de forma contextualizada, com critérios o mais universais possíveis; e segundo, buscar a construção de procedimentos que respeitem a autonomia, a consciência e a responsabilidade de cada indivíduo, respeitando simultaneamente essa evolução dentro de uma coletividade.

O respeito mútuo, a solidariedade e a justiça destacam-se assim, como valores desejáveis nesse processo de construção da autonomia e da própria cidadania.

Para Puig (1995), um dos procedimentos mais relevantes que a educação moral deve estimular é o diálogo. Sua perspectiva é de que no diálogo encontra-se um critério justo que contempla tanto as necessidades individuais quanto as coletivas. O diálogo é também um critério adequado para orientar a reflexão moral e a discussão coletiva em diferentes sociedades.

Ainda que o autor considere o diálogo como um instrumento de educação moral eficaz, não perde de vista que este não elimina a dúvida e a responsabilidade a qual está ligada a reflexão moral autônoma, além de não assegurar necessariamente a correspondência entre as soluções adotadas e sua aplicação.

Não obstante, essas considerações, o autor acredita que as vantagens do diálogo justificam seu ensino e o desenvolvimento do mesmo. Salienta que, encontrar soluções justas e solidárias por meio do diálogo, supõem os seguintes objetivos: Reconhecer e valorizar a importância de buscar soluções aos conflitos interpessoais; desenvolver habilidades necessárias para pensar em alternativas aos conflitos morais; e adquirir o hábito de buscar alternativas e valorizar as consequências obtidas por meio do diálogo, em situações de enfrentamento de um problema moral.

Os trabalhos desenvolvidos por DeVries (1997), também têm destacado a importância dos fatores sociais e individuais no desenvolvimento da criança na perspectiva Piagetiana. Em relação aos problemas disciplinares propõe alternativas cooperativas para o mesmo, dentro do princípio da educação construtivista. O princípio básico da educação construtivista é o de cultivar uma atmosfera sócio-moral na qual o respeito mútuo é continuamente praticado.

A autora propõe cinco princípios para o ensino cooperativo enquanto condição para superar os problemas disciplinares que podem ser aplicados em todos os níveis educacionais:

- O princípio inicial, é o de minimizar a coerção o máximo possível. Esta atitude leva a uma abordagem da disciplina na qual o professor não faz as coisas para as crianças, mas trabalha com elas;

- No segundo princípio a autora propõe que se promova amizade e cooperação entre os pares e os auxilie na resolução de conflitos. O esforço que as crianças fazem para resolver os conflitos auxiliam-nas na coordenação de pontos de vista diferentes e conseqüentemente na descentração. O suporte mediacional do professor, ajuda no desenvolvimento de estratégias de negociação.

- Um terceiro princípio, é o cultivo de uma sentimento de coletividade, as crianças são incentivadas a construir regras em conjunto. Quando as crianças participam da elaboração das regras, tornam-se mais favoráveis à cumpri-las. Os jogos, tanto lúdicos quanto didáticos são momentos especiais para confrontação, elaboração de novas estratégias. Em suma, são

momentos apropriados para relações de reciprocidade e para superação da centração.

- O quarto princípio, apela para os interesses das crianças procurando engajá-las com seus propósitos. Segundo a autora, um caminho poderoso para envolver a criança e seus propósitos, é possibilitando que eles possam ser aproveitados na organização do trabalho docente.

- O quinto princípio, é a busca por adaptar as idéias das crianças, respeitar seu raciocínio, dar suporte às pesquisas desenvolvidas por elas. Além disso, considerar o que a criança já sabe é fundamental para ajustar muitas de suas concepções, nem sempre corretas.

A considerar por esses princípios, precisamos reconsiderar a estrutura e os métodos de nossas escolas do ponto de vista das conseqüências a longo prazo no desenvolvimento sócio-moral, afetivo e intelectual das crianças.

Uma das inquietantes questões colocadas hoje por muitos educadores refere-se a questão sobre limites. Devemos colocar com firmeza e rigidez ou devemos permitir que as próprias crianças as construam, ou ainda, devemos buscar um caminho alternativo que favoreça o equilíbrio entre formas opostas na qual possamos considerar as diferenças e capacidades das crianças e adolescentes?

Faço minha e de tantos outros educadores a afirmação de (De La Taille, 1998, p.80), “voltamos à metáfora da fronteira, dos limites: se os adultos não sabem mais onde eles se encontram, quais devem ser impostos e quais não, fica deveras difícil uma educação que “coloque limites!” Que limites colocar?”.

A busca do ser humano pela busca do equilíbrio é constante, e uma das grandes indagações dos dias de hoje. De La Taille (1998) levanta esta questão e a apresenta de forma extremamente pertinente, as três dimensões educacionais sobre limites: o primeiro, refere-se aos limites que podemos e devemos estimular as crianças a transpor; o segundo, aos limites que precisam ser respeitados e não ultrapassados; o terceiro, a consideração aos limites individuais, pessoais e coletivos. Tendo em conta o tema central desse trabalho, abordaremos as duas primeiras dimensões.

Em relação à primeira dimensão, o autor salienta que educar uma criança implica em ir além de apenas colocar-lhe limites, mas, sim, auxiliá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los. A possibilidade de expandir os horizontes, de ter sucesso nas suas investidas, compreender coisas antes não compreendidas, é a “mola afetiva do desenvolvimento” na busca para a superação dos limites. Crescer, desenvolver-se é superar limites, é um ir além.

De La Taille (1998) destaca a transitoriedade da infância, no processo de evolução à idade adulta. Salienta a importância de a criança ser estimulada a transpor os limites naturais dessa caminhada.

Como o ser humano é um ser social, a educação é condição *sine qua non* desse crescimento: ela deve ajudar a criança a identificar os limites, motivá-la e instrumentalizá-la para superá-los. [...] Todavia, quando restringem o interesse à mera motivação passageira, ao aprender brincando, ao assistir a aulas agradáveis, ao invés de estimular a criança a se desenvolver, referendam suas motivações mais primitivas; e quando confundem aprendizagem significativa, que se traduz na compreensão correta de parte do conhecimento, com infantilização e conseqüente desfiguração dos conteúdos, em vez de promover a construção do saber, reforçam o egocentrismo e restringem os horizontes dos alunos, que passam a pensar que seu “mundo” infantil ou adolescente é o centro do universo.” (De La Taille, 1998, p. 33).

A segunda dimensão destacada pelo autor, é relativa às fronteiras que não devem ser transpostas. A imposição de alguns limites é condição para uma vida em sociedade, na qual o direito do outro também deve ser respeitado, além disso, abrir mão da colocação de limites é voltar a uma condição “primitiva” da sociedade, podendo haver conflitos de valores, na qual acaba por prevalecer a lei do mais forte. “A não-colocação de limites pode tanto ser prova de humildade como de descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo.” (De La Taille, 1998, p.64).

Assim, o autor mostra que o sentimento de obrigatoriedade surgido, a princípio, da imposição de limites, é necessário à moralidade, em especial para o sentimento e o valor da dignidade.

Tendo em conta as diversas influências sofridas pelo ser humano, a educação está, sem dúvida alguma, entre as mais importantes. Como vivemos em um mundo física, social, cultural e historicamente organizado, orientar indivíduos, numa sociedade como esta, é fundamental e exige organização, autoridade e disciplina.

Desta forma é urgente que instituição educacional pense o seu papel na sociedade hoje. Se pretende ser abrangente em termos de formação e ter como finalidade principal a preparação do cidadão, instrumentalizando-o a pensar, a reconstruir conhecimentos, a agir e a estar apto a provocar mudanças em seu tempo de modo autônomo, deverá buscar a superação dos obstáculos a estes objetivos.

CAPÍTULO III.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico considerado mais adequado à investigação proposta, conforme seus objetivos, é o estudo de tipo etnográfico, pois ele permite descrever qualitativamente com maior clareza os tipos de relações interpessoais que focalizamos no contexto da sala de aula.

André (1995) demonstra, por meio de diversos estudos e revisão de outros, a pertinência da perspectiva etnográfica em estudos da prática escolar cotidiana. Várias razões são apontadas para o uso da etnografia, entre elas a possibilidade de um contato direto do pesquisador com a realidade estudada, permitindo-lhe uma reconstrução das relações e dos processos que permeiam o cotidiano da sala de aula.

Consideramos que, para a investigação educacional, a sala de aula é um espaço que oferece novas perspectivas, e se nos apresenta como conveniente e fundamental. Nesta investigação detivemo-nos a “olhar” a aula para ali observar como realmente ocorriam as interações sociais professor-alunos.

1. PARTICIPANTES

Os participantes foram crianças de 4/5 anos, alunos de duas salas de jardim II e suas respectivas professoras, de uma escola de ensino fundamental da rede particular de Curitiba. A escolha dessa escola ocorreu por ter ela possibilitado espaço para esta pesquisa.

As salas de Jardim II foram escolhidas por sorteio aleatório, dentre aquelas em que as professoras, informadas sobre a pesquisa, concordaram em dela participar.

Uma das salas de aula funcionava no período da manhã com 11 alunos; a outra sala funcionava no período da tarde com 18 alunos.

2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E REGISTRO DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de observação em sala de aula. Durante quase dois meses, foram coletados dados em três sessões semanais, com duração de uma hora cada. Ao todo tivemos então vinte sessões, oito no período da manhã e doze no período da tarde. A distribuição dessas sessões em cada semana foi feita por sorteio aleatório dos diversos momentos escolares correspondentes às atividades em cada período.

As descrições realizadas limitaram-se aos eventos relativos à (in)disciplina em sala de aula, focalizando os conteúdos dos diálogos ocorridos entre professor-alunos.

Esse estudo dividiu-se em quatro momentos:

- primeiro, a ambientação do pesquisador nas salas observadas. Durante algum tempo, antes das observações com registros, houve um momento preparatório no qual freqüentávamos a sala de aula para familiarizar-nos com as crianças e com as professoras, aprendermos seus nomes, para que, aos poucos, nossa presença não alterasse a dinâmica da aula.

- no segundo momento, de coleta e registro propriamente, foram realizadas as observações dos episódios com registro manuscrito diretamente. Este registro foi feito com a intenção de corresponder o mais possível ao que era observado.

- no terceiro momento, imediatamente após as observações, fora da sala de aula, redigíamos uma nova versão do primeiro registro, corrigida e ampliada.

- por último, o processo de composição dos protocolos, em que examinávamos os registros do terceiro momento, delimitando episódios, à medida em que reorganizávamos os protocolos em um arquivo dos registros em sua versão ampliada para análise.

Os critérios de delimitação destes episódios foram retirados e adaptados de um estudo piloto realizado especialmente para esta pesquisa. O

estudo piloto forneceu-nos indicadores que permitiram a delimitação dos episódios a seguir indicados:

- momentos em que o professor, durante a aula, dedica-se à organização da estrutura de participação dos alunos, na elaboração das regras de relacionamentos interpessoais. Por exemplo: o professor apresenta e explica de forma clara as regras que não podem ser modificadas e propõe a construção conjunta das que podem?

- situações em que o professor retoma com as crianças as regras já estabelecidas. Por exemplo: o professor cria situações que favoreçam às crianças trocas de pontos de vista, interação com outras crianças de forma que possam estabelecer discussões, acordos de reciprocidade e relações cooperativas?

- episódios que envolvam o estabelecimento ou a construção de acordos entre professor-alunos, reguladores dos comportamentos que deverão ter em situações que envolvam respeito às regras, respeito aos colegas, ao professor e respeito à propriedade alheia. Por exemplo: a disciplina, enquanto organização de regras no contexto da sala de aula, é imposta externamente por meio de ordens, de forma coercitiva pelo professor? Ou em forma de conselhos? Ou é construída em conjunto com as crianças?

- comportamento espontâneo das crianças em relação a alguma regra de comportamento estabelecida anteriormente. Por exemplo: o professor procura valorizar sempre que necessário o desempenho da criança?

- episódios em que o professor identifica e sinaliza o comportamento das crianças após o estabelecimento de acordos com estas. Por exemplo: o professor busca elaborar o problema com a criança, levando-a a refletir sobre seu próprio ponto de vista, favorecendo a interiorização dos valores?

- episódios em que o professor chama a atenção da criança sobre o não cumprimento de regras estabelecidas. Por exemplo: em um episódio disciplinar, o professor busca identificar o problema de dentro, colocando-se no lugar da criança? ou ainda, como o professor se posiciona diante da criança ou mais crianças que não estejam cumprindo as regras estabelecidas?

3. ANÁLISE DOS DADOS

Foi efetuada a análise dos dados compostos nos protocolos. Nestes foram identificados os episódios a analisar, conforme os critérios de delimitação dos mesmos. O procedimento de análise dos dados foi se definindo ao longo do trabalho, foi gradativamente sendo construído à medida em que os resultados eram identificados. Contribuindo assim, para um conjunto de elaborações que permitiram a construção de quatro categorias distintas de interação professor-alunos. Esta etapa foi dividida em sete passos:

1º Passo: *de composição* de um o arquivo de protocolos, organizados conforme a sequência das observações;

2º Passo: *de identificação* dos episódios de cada protocolo, de acordo com os critérios de delimitação dos episódios anteriormente definidos;

3º Passo: *de interpretação* de cada um dos episódios delimitados, identificando as características de cada um, tendo como referência os critérios de delimitação dos mesmos;

4º Passo: *de organização* de um novo arquivo, e *de delimitação* dos episódios conforme as características de cada um deles. Isto permitiu-nos separar as características conforme pontos em comum e pontos diferentes. Dessa atividade de análise, obtivemos a classificação dos episódios em quatro categorias de interação professor-alunos. Estas foram organizadas hierarquicamente (iniciando-se pela que não apresentava indicadores de contratos de respeito mútuo, até as que apresentavam maior evidência).

5º Passo: *de classificação* em categorias os tipos de interação professor-alunos descritos, o que nos permitiu identificar, dentro do conjunto de episódios de cada tipo, sub-categorias. Essas sub-categorias, a princípio, não incluíam a possibilidade de hierarquização.

6º Passo: *de elaboração* de tabelas com identificação das frequências e percentuais referentes a cada categoria e suas sub-categorias.

7º Passo: *de análise* dos resultados compilados nas tabela 3, 4, 5, 6 e 7, e o que estes resultados, confirmando ou não a nossa hipótese, permitiram-nos concluir.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

As observações realizadas durante o período desta pesquisa foram bastante significativas enquanto oportunidade para compreender o processo de construção da autonomia, com a perspectiva dos indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo.

O estudo realizado nos permitiu constatar, nas duas salas observadas, a iniciativa das professoras no estabelecimento de regras claras e bem definidas para as crianças no início do período letivo. Nas observações pudemos identificar que as regras eram elaboradas juntamente com as crianças após uma aula de discussões e troca de idéias conduzidas pelas professoras sobre a importância das regras na vida das pessoas. Após a elaboração das regras, as crianças representavam-nas em desenho com sua definição escrita pelas professoras e fixadas na parede. Pudemos perceber que, embora as professoras definam as regras junto com as crianças no início do período, sua retomada, em um trabalho conjunto professor-alunos, não é freqüente.

Da análise dos dados coletados durante o período de nossas observações, foram analisados cento e quarenta e nove episódios de interação professor-alunos, relativos às questões de (in)disciplina, do que resultou na classificação destes episódios de interação em quatro categorias representativas, a saber: categoria I, que se caracteriza por imposição da regra e sanção;

categoria II, que caracteriza imposição da regra com explicação e justificativa; categoria III, que se caracteriza pela reflexão da regra e sua importância; categoria IV, que apresenta um trabalho de organização e prática das regras e discussão sobre o respeito às mesmas. Cada categoria subdivide-se em sub-categorias que, por sua vez, representam os diversos episódios.

Embora cada categoria nos indique uma postura educacional e, como tal, deve ser igualmente investigada, procuramos organizá-las em uma sequência, pois vimos nelas indícios de evolução das relações pautadas na reciprocidade. Por sua vez, as sub-categorias não estão necessariamente em ordem de importância, pois de certa forma se equivalem.

A seguir, descreveremos o que cada categoria representa enquanto indicadora de possíveis contratos de respeito mútuo.

A primeira categoria identificada representa a interação de tipo I, que caracteriza a imposição de regras e aplicação de sanções. Abrange cinquenta e cinco episódios, nos quais, as professoras, de diversas maneiras, por meio de sinais corporais (por exemplo: leves toques no ombro) ou por meio de palavras, estabelecem uma ordem para as crianças e estas devem cumpri-la. Esta categoria foi subdividida em sete sub-categorias, descritas a seguir com suas frequências de manifestação.

A primeira sub-categoria aparece apenas em uma situação. Caracteriza-se por uma imposição de regra arbitrária; no nosso entender, a ausência dessa regra não interferiria no desenvolvimento adequado da aula. Por exemplo: *quando a professora interrompe a atividade e pede que a criança sente-se igual a índio conforme havia pedido no início.*

A sub-categoria B refere-se a uma imposição da regra sem que a professora dê qualquer explicação à criança sobre o porquê da regra e sua importância. Por exemplo: em um episódio, as crianças gritam bastante e a professora diz: “*Chega de gritos, chega de gritos*”. Episódios deste tipo ocorreram em um total de vinte e três vezes.

Na sub-categoria C, assim que a professora impõe a regra, já aplica a sanção, ou seja, aplica um castigo pelo não cumprimento da regra. Neste episódio a professora diz para o aluno: “*N. você vai sair do jogo enquanto não souber brincar, você tem que aprender para depois participar*”. Detectamos dois episódios desse gênero.

Na sub-categoria D, a professora impõe a regra e condiciona uma sanção caso esta não seja cumprida. Identificamos dezoito episódios desse gênero. A seguir exemplificamos um deles: A professora diz: “*Aquele que não estiver sentado eu não vou chamar, sentem-se todos*”. Aqui, para o não cumprimento da regra, ela condiciona o castigo de não confeccionar um brinquedo.

Na sub-categoria E, constatamos cinco episódios. A professora impõe a regra sem maiores explicações, mas logo após ter estabelecido a mesma para as crianças. Por exemplo: a professora diz: “*Senta H., eu acabei de dizer no seu ouvido que vou levar a pasta para vocês*”. Constatamos cinco episódios nessa sub-categoria.

Na sub-categoria F, a professora apenas aplica a sanção sem maiores explicações. No episódio a seguir, enquanto a professora explica uma nova atividade para o grupo, percebe uma criança brincando com sua camisa e, em

seguida, diz: “A. *explica para a turma o que é para fazer, explica*”. Para essa sub-categoria foi identificada uma frequência de três episódios.

Na sub-categoria G, a professora aplica a sanção justificando-a. Explica para as crianças que a sanção está sendo aplicada por não estarem elas cumprindo as regras, como no exemplo a seguir: “A. *você vai ficar sem seu brinquedo, pois você está colocando água nele*”. A professora, portanto, retira o brinquedo do menino pelo uso inadequado do mesmo. Identificamos três episódios desse gênero. A seguir apresentamos a tabela 3:

TABELA 3 – FREQUÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA I: IMPOSIÇÃO DA REGRA E SANÇÃO

	SUB-CATEGORIAS							
	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
FREQUÊNCIA	01	23	02	18	05	03	03	55

A tabela 3 acima apresenta a frequência total da categoria I, que caracteriza a imposição de regras e aplicação de sanção, e de suas sub-categorias. No total identificamos cinquenta e cinco episódios nesta primeira categoria, representando trinta e sete por cento no conjunto das demais. Conforme pudemos identificar, temos uma frequência maior nas sub-categorias

B e D: em B a imposição da regra sem explicação, se destaca com quarenta e um por cento, e em D imposição da regra com ameaça de sanção, trinta e dois por cento do total da categoria. Estes resultados representam uma postura mais autoritária ou mais impositiva (impeditiva) das professoras nas suas relações com as crianças.

Da segunda categoria, de interação tipo II, encontramos oito sub-categorias, nas quais a imposição de regras aparece associada à explicação de sua importância. Entendemos que ela representa uma evolução em relação à categoria de regras simplesmente impostas, porque, a imposição não vem sozinha, mas enriquecida com explicações, alternativas, orientações sobre as consequências do não cumprimento dessas regras. São elas descritas a seguir:

A primeira sub-categoria II A se caracteriza pela imposição da regra, com a professora lembrando às crianças que foram regras combinadas com elas. Ou seja, retoma a regra já estabelecida em função de seu rompimento por parte de uma ou mais crianças. Como no exemplo citado: a professora pega a criança e, leva-a até o mural de regras e diz: *“está vendo estas regras aqui? Uma diz que não é para brigar, nem gritar”*. Dessa sub-categoria ocorreram oito episódios.

Da sub-categoria II B, identificamos onze episódios. A professora impõe a regra e explica a importância do seu cumprimento, como na seguinte situação: as crianças estão em atividade livre e trabalham com massinha falando bem alto. A professora chega e diz: *“ a M. está dando aula para o pré aqui em cima, e nós vamos atrapalhar pois as crianças não vão conseguir ouvir nada do que a M. está falando”*.

Na sub-categoria II C, a professora apenas informa a regra e sugere novos comportamentos, como na seguinte situação: Uma criança empurra a outra a professora diz: *“não faça assim”* a criança responde: *“é que ela fez....”*, a professora sugere: *“mas peça licença”*. Foram constatados sete episódios desse gênero.

Da sub-categoria II D, encontramos nove episódios. A professora impõe a regra e ao mesmo tempo faz perguntas que estimulam a criança a refletir sobre a sua importância. Por exemplo: e a *K. dá um grito e a professora questiona: “o que aconteceu K. para você gritar desse jeito? Ela responde professora pergunta: “mas será que precisa gritar?”*.

Na sub-categoria II E, a professora explica para as crianças que quando não cumprimos as regras, o não cumprimento pode acarretar consequências nem sempre agradáveis, como no episódio em que o aluno A se distrai com outra brincadeira e a professora diz: *“O A . é tão inteligente, só que ele brinca e acaba não entendendo”*. Encontramos treze episódios dessa sub-categoria.

Da sub-categoria II F, constatamos quatro episódios. Ao iniciar uma atividade, a professora estabelece as regras para nortear a mesma. Explica quais serão as regras e como devem agir de acordo com as mesmas, como no episódio a seguir: *“Eu vou explicar como devem fazer e quero que todos fiquem quietos para ouvir e não ficar depois: como é prô? É assim prô?”*.

Da sub-categoria II G, foram constatados três episódios. A professora apenas informa o rompimento da regra sem maiores intervenções. Um episódio que pode exemplificar esta sub-categoria é quando a professora diz: *“vocês estão gritando demais”*.

Na sub-categoria tipo II H, destaca-se um aspecto interessante: a professora, ao perceber um início de atrito ou de bagunça, rapidamente mobiliza o aluno gerador do problema para outra atividade produtiva, como na seguinte situação :“ *J.L. daqui a pouco nós vamos lá para fora para fazer aquela brincadeira que você ensinou*” ele responde voltando sua atenção para a nova atividade. Foram constatados três episódios dessa sub-categoria.

TABELA 4. FREQUÊNCIA DOS EPISÓDIOS DAS CATEGORIAS II:
IMPOSIÇÃO DA REGRA E SUA EXPLICAÇÃO

	SUB-CATEGORIAS								
	A	B	C	D	E	F	G	H	TOTAL
FREQUÊNCIA	08	11	07	09	13	04	03	03	58

A tabela 4 acima expressa as frequências encontradas nas oito sub-categorias da categoria II. Conforme visto, as sub-categorias E e B aparecem com maior frequência que as demais. Em E com uma porcentagem de 22,4%, observamos episódios nos quais a professora explica para as crianças que o rompimento da regra implica consequências, e em B, com 18,9, a regra é imposta com a explicação de sua importância. No total foram identificados

cinquenta e oito episódios na categoria II, uma frequência pouco maior que da categoria I. Em termos percentuais a categoria II totalizou 39% do total de cento e quarenta e nove episódios analisados.

Estes resultados indicam uma relação das professoras voltada não apenas para imposição de regras, mas com orientações sobre a importância das mesmas nas relações sociais.

Na categoria III, a participação da criança é valorizada e necessária, a regra é discutida com ela: A criança participa não apenas da elaboração, mas também cuida de fazer cumprir a regra entre os colegas. A professora dá início a um processo de reflexão junto com a criança sobre a importância das regras na vida do ser humano. Nesta categoria, constatamos oito sub-categorias que foram classificadas conforme descreveremos a seguir:

Na sub-categoria III A, observamos as professoras estimulando as crianças em situação de conflito, a discutir e negociar entre si, embora, as próprias professoras não participem dessa negociação de forma ativa. Procuram também, organizar questões que estimulem a reflexão sobre a importância da negociação em situações de disputa. No episódio a seguir, uma criança vem na direção da professora e diz que a colega pegou um pedaço de papel com o qual ia fazer um desenho. A professora diz: “ *Vocês precisam negociar quando precisarem de uma forma geométrica que não têm, conversem sobre o que precisam, troque com ela*”. Foram constatados quatro episódios nesta sub-categoria.

Na sub-categoria tipo III B, a professora retoma a regra com as crianças, embora essa regra não tenha sido rompida. Há uma retomada intencional por parte da professora, no sentido de estar lembrando a regra para

as crianças. Por exemplo, antes do início de uma atividade, a professora pergunta para as crianças: *“agora para fazer este trabalho de que a gente precisa?”* Uma menina responde: *“silêncio”* A professora confirma. Foram encontrados três episódios desse gênero.

Da sub-categoria III C, encontramos seis episódios nos quais a professora procura envolver as crianças para que elas próprias façam cumprir a regra, como na situação que segue: R. se aproxima da professora e diz: *“Profê, eu não estou conseguindo fazer com aquela turma falando.”* A professora sugere que ela mesma peça para os colegas ficarem quietos e orienta para que ela explique o porquê. A criança se dirige à mesa ao lado e diz: *“Fiquem quietos”*.

Da sub-categoria III D, encontramos seis episódios nos quais a professora busca valorizar o cumprimento da regra, ou seja, manifesta para a criança o valor do seu trabalho, como no episódio a seguir: *“A. parabéns, hei, seu trabalho ficou muito legal, você trabalhou em silêncio e você também J.L., vocês trabalharam em silêncio e foi muito legal”*.

Na sub-categoria III E, a professora cria oportunidade para reflexão da regra e sua importância em situações específicas surgidas durante a aula. Por exemplo: em um episódio, em que algumas crianças se jogam umas sobre as outras, a professora chama todas as crianças para sentarem-se em círculo e diz que precisam conversar. Explica os perigos daquela brincadeira e que além disto atrapalham as crianças que ainda não terminaram a atividade, a professora diz: *“Precisamos combinar algumas coisas: quando não estiverem em atividade, não devem ficar se atirando sobre os outros e ..., quem topa esse*

combinado?”. Todos levantam a mão, ela diz: *“Ótimo, então vamos fazer a chamada”*. Foram constatados quatro episódios nessa sub-categoria.

Na sub-categoria III F encontramos seis episódios do gênero em que a professora organiza situações anteriores à atividade principal que facilitam a concentração e o prestar atenção na mesma. Por exemplo: a professora pede que as crianças façam uma contagem regressiva de dez a um, dando desta forma um tempo para se organizarem. Em outras situações, ela canta junto com as crianças uma musiquinha que começa em tonalidade normal e termina bem baixinho. Apresentamos a seguir a tabela 5:

TABELA 5. FREQUÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA III: DISCUSSÃO E REFLEXÃO DA REGRA

	SUBCATEGORIAS						
	A	B	C	D	E	F	TOTAL
FREQÜÊNCIA	04	03	05	06	04	06	28

A tabela 5 mostra uma frequência de vinte e oito episódios na categoria III, uma frequência menor em comparação às categorias I e II. Esse

fato, à primeira vista, aponta uma incidência menor de episódios em que a participação infantil e a discussão das regras são valorizadas.

Como pudemos constatar, as sub-categorias C, D e F destacam-se com uma frequência um pouco maior que as demais desta categoria. C, com 17,8%, refere-se ao envolvimento das crianças no fazer cumprir as regras. Em D, há uma valorização espontânea do trabalho da criança, por parte da professora, apresentando 21,4%. Em F, a professora organiza situações anteriores às atividades principais como recurso de concentração, também com 21,4%.

Na categoria IV, as professoras dedicam um momento especial à orientação, organização das regras e por que respeitá-las. Os episódios desta categoria aparecem com uma frequência bem inferior ao das categorias anteriores e basicamente no início do período letivo, data que coincide com o período inicial da nossa observação. Suas sub-categorias são as seguintes:

Na sub-categoria IV A, constatamos dois episódios. Caracteriza-se ela por uma orientação, feita pela professora, relativa à importância das regras e ao respeito às mesmas na vida das pessoas. No episódio que ilustra essa categoria, *a professora começa falando das regras que existem fora da escola: na casa deles, na rua, no trânsito e oferece vários exemplos.*

A sub-categoria IV B caracteriza-se por ser basicamente uma continuação da primeira, pois a professora envolve as crianças nas discussões sobre as regras no cotidiano das pessoas e estimula a troca de idéias entre elas sobre a importância das mesmas. Neste episódio ela pergunta: *“Além das regras de trânsito, onde mais têm regras?”*. Cada criança dá uma resposta: *“ na*

escola, no parque da Mônica, em casa”. Foram identificados dois episódios desse gênero.

Na sub-categoria IV C, com dois episódios identificados, a professora troca idéias com as crianças, após as discussões, e solicita que as mesmas elaborem regras. Por exemplo: a professora pergunta “ *Vocês acham importante as regras em nossa vida?*”. *As crianças respondem: “sim”. A professora diz: “Pois bem, como lição de casa vocês vão pensar algumas regras para a nossa sala”*.

Na sub-categoria IV D, com apenas um episódio do gênero, a professora oportuniza a vivência das regras em situações concretas durante a aula. A professora diz: “*Que tal se agora nós fossemos na estradinha brincar de regras de trânsito?*”. *As crianças gritam: “Legal”*.

Na sub-categoria IV E, com apenas um episódio, a professora cria um momento para reflexão sobre como as crianças sentiram-se, vivenciando por meio de atividades concretas, as regras de trânsito. Neste episódio, a professora pede às crianças que se sentem em círculo no chão para conversar. *Ela lhes faz diversas perguntas sobre o que acharam da atividade e diz: “Gente, o que aconteceu com quem não cumpriu as regras? As crianças respondem: “levou multa”. O bate papo continua e as crianças participam bastante*.

A seguir apresentamos a tabela 6 referente à frequência de episódios das sub-categorias da categoria IV.

TABELA 6. FREQUÊNCIA DOS EPISÓDIOS DA CATEGORIA IV:
ORIENTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E RESPEITO ÀS
REGRAS

	SUB-CATEGORIAS					
	A	B	C	D	E	TOTAL
FREQUÊNCIA	02	02	02	01	01	08

Do total de cento e quarenta e nove episódio analisados, apenas oito episódios foram identificados na categoria IV. Os resultados apontados pela tabela indicam uma frequência baixa de episódios nesta categoria, com apenas seis por cento do total dos episódios analisados. Nas sub-categorias, os resultados expressos nessa tabela evidenciam uma diferença pequena de uma para outra, sendo que A, B e C apresentam vinte e cinco por cento, enquanto que D e E apresentam doze vírgula cinco por cento do total das sub-categorias. Estes resultados evidenciam poucos episódios de reflexão, discussão e vivência da regra.

A seguir, a tabela 7 mostra as frequências de cada categoria e seus percentuais, de modo que possamos fazer uma análise do conjunto de episódios, comparando-os.

TABELA 7. FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS EM CADA CATEGORIA DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
I- Imposição da regra e sanção	55	37%
II- Imposição da regra e explicação	58	39%
III- Discussão e reflexão da regra	28	18%
IV- Orientação, organização e respeito às regras	08	6%
TOTAL	149	100%

Em síntese, a análise dos episódios observados nos permite apontar duas dimensões dos resultados:

- A primeira, a presença de diferentes níveis de interações entre professor e alunos, no caso de episódios de (in)disciplina, com predominância de alguns desses níveis.

- A segunda, diferentes categorias de interações professor-alunos, desde as que apontam postura mais fechada do professor, mais “autoritária” em relação às crianças, até condutas mais “abertas” mais “democráticas”.

Constatamos uma frequência relativamente alta de condutas consideradas autoritárias, já que a categoria I apresenta uma percentagem de trinta e sete por cento em relação às demais. Entretanto se olharmos o conjunto das categorias II, III, e IV, teremos uma frequência de sessenta e três por cento do total, logo, indicando no conjunto, uma predominância de tipos de interação mais “abertas”.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Cabe-nos agora então, perguntar: foram encontrados os indicadores que procurávamos? Onde? Por quê?

Neste capítulo, buscaremos encontrar respostas à questão de investigação, compreender suas possíveis implicações e o sentido dos resultados obtidos.

Nossos resultados permitem afirmar que uma sala de aula é um ambiente onde ocorrem relações de vários tipos. Pudemos identificar, neste estudo, quatro categorias que nos apontam dinâmicas relacionais bastante diferentes. Desde as mais coercitivas, como as da categoria I, até as aparentemente mais cooperativas, na categoria IV. O que isso representa? Que conclusões podemos tirar desses resultados? E quais as implicações para a prática educacional?

O primeiro ponto a ser discutido é a imposição e ameaça de sanção, identificadas na categoria I. Não encontramos interações professor-alunos com indicadores de desenvolvimento de contratos de respeito mútuo. Ao contrário, há ali evidências do que poderíamos chamar de “postura autoritária”. Os resultados demonstraram que trinta e sete por cento do total dos episódios localizam-se nessa categoria, o que nos permite constatar uma presença bem

definida da professora em relação às crianças na aplicação das sanções e imposição das regras. O que podemos abstrair desse resultado no contexto desta pesquisa? O que este resultado representa?

Iniciamos a nossa discussão procurando identificar as subcategorias que destacam-se em relação à frequência. O primeiro aspecto observado é o da imposição de regras sem maiores explicações; o segundo, a ameaça de sanção.

O mundo à nossa volta é regido por regras que, de forma geral, determinam e controlam nossas ações na sociedade. Sabemos que, para conviver no seio da sociedade, é necessário uma série de limites, de imposições. Estas dizem respeito tanto aos adultos quanto e, especialmente, às crianças, já que o desconhecimento das mesmas em relação aos diferentes contextos sociais e riscos que a rodeiam, exigem a presença do adulto. Assim, a interação com o adulto é um momento significativo do desenvolvimento da criança.

As relações heterônomas são, por sua vez, não apenas necessárias, mas fundamentais no início do desenvolvimento infantil, e constituem-se ponto de partida e de referência para o desenvolvimento posterior da autonomia. Temos então que a imposição da regra, como identificada na sub-categoria B, é aparentemente inevitável. Conforme salientou Piaget (1932), a noção da regra evolui do respeito unilateral até a regra relativa ao respeito mútuo. As condutas das crianças em relação às regras variam. Entre os quatro e os cinco anos as regras ainda são vistas como sagradas e obrigatórias, pois, para elas, essas regras são originadas em uma figura de autoridade, amor e medo, o adulto, que com sua postura, acaba confirmando a crença da criança na unilateralidade das relações.

Tendo em conta que a imposição da regra é inevitável em alguns momentos da educação da criança, à primeira vista os episódios da categoria I não estariam tão distanciados dos indicadores de contratos de respeito mútuo, já que, a princípio, eles se caracterizam como necessários.

Temos então que é inevitável, por parte do adulto, a colocação de regras claras, o que a criança pode e o que não pode: “Regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função.” (Macedo, 1994, p.191).

Os educadores, portanto, não podem evitar o papel de estabelecer limites para que as crianças possam situar-se no mundo dos demais. Porém, gostaríamos de destacar certas condições que nos parecem efetivamente mais adequadas para a construção de relações de reciprocidade. Piaget (1932) em seus trabalhos levantou uma importante questão a esse respeito: pode a coação adulta levar a criança a sair do seu egocentrismo inicial, permeado de ações heterônomas, em direção à cooperação e à autonomia? Suas conclusões mostraram que: “ ..., é absurdo e mesmo imoral [...], querer impor à criança uma disciplina **completamente** elaborada, quando a vida social das crianças entre si é bastante desenvolvida para dar nascimento a uma disciplina infinitamente mais próxima da submissão interior própria à moral do adulto.” (Piaget, 1932, p.350). (Grifo nosso)

Para que a autoridade do professor seja estabelecida, não são necessárias relações de coação, mas, sim, relações de respeito pelo outro. Portanto, impor a regra, como nos episódios da sub-categoria B, nos parece seguir caminho oposto à evolução por meio da qual o desenvolvimento do

respeito por si próprio, a auto estima e o respeito pelo outro, impulsiona para o processo de legitimação das mesmas:

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. (Piaget, 1932, p. 84)

Isto posto, podemos considerar, desses nossos resultados, que apenas a imposição de regras, sem sua conseqüente explicação e orientação, tende a manter por mais tempo o egocentrismo, e até mesmo atrasar sua superação em direção à descentração da criança, e às relações de reciprocidade e autonomia. Deste modo fica mais difícil contribuir para o desenvolvimento da auto-disciplina na criança.

O significado, a conseqüência prática da forma de impor a regra caracterizada na categoria I, como no episódio em que as crianças vão ao banheiro para escovar os dentes e, a professora logo após vai verificar o porquê do barulho, dizendo para as crianças: “Hei, que negócio é esse aí, vamos saindo daí, que bagunça, vamos logo”, remete-nos a uma criança que acaba obedecendo apenas na presença da figura de autoridade, no caso o professor, e também por medo de ser castigada, sendo que na sua ausência a criança acaba por burlar e desobedecer a regra.

Outra conseqüência que podemos abstrair dos resultados encontrados nessa sub-categoria é que, na medida em que, nesse momento, as crianças não

participam da elaboração da regra e não há uma retomada do porquê da mesma, o respeito às regras, conseqüentemente, torna-se menor e menos consistente.

Portanto, de acordo com a teoria Piagetiana, o tipo de interação professor-alunos, caracterizada na categoria I, não nos parecem conter indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo.

A seguir, ainda na categoria I, discutiremos a questão da ameaça de sanção identificada na sub-categoria D. Nossa reflexão centrar-se-á sobre as implicações que a aplicação da sanção pode ter sobre o processo evolutivo do desenvolvimento da criança. Iniciamos por considerar o que é uma ação considerada imprópria frente ao grupo social.

Todo ato julgado culpado por um dado grupo social consiste numa violação das regras reconhecidas pelo grupo, portanto numa espécie de ruptura do próprio elo social. A sanção como bem o demonstrou Durkheim, consiste em conseqüência, numa recolocação em ordem, num restabelecimento do elo social e da autoridade da regra. (Piaget, 1932, p.79)

O educador, por mais preocupado em não ser “simplesmente” autoritário nas suas intervenções junto à criança, depara-se inúmeras vezes com situações de difícil solução: ameaça de aplicar uma sanção? Orienta a criança sobre o rompimento da regra? Como fazê-lo? Em contrapartida, será que o fato de as regras serem elaboradas junto com as crianças é suficiente para que todas as coloquem em prática? Será que em momento algum essas crianças vão romper a regra? Com certeza o rompimento da regra é inevitável, mesmo que estas sejam elaboradas em conjunto e estabelecidas de “comum” acordo. Então, o que fazer?

Algumas considerações teóricas sobre as sanções são necessárias para compreendermos essas questões.

É comum a aplicação de sanções e ameaças por parte de pais e professores frente ao não cumprimento das regras. As observações assistemáticas nos conduzem à conclusão de que, de modo geral, os adultos aplicam ou ameaçam de sanção as crianças por meio de uma repressão dolorosa ou mesmo humilhante para a criança (a sanção expiatória), acreditando ser este um meio eficaz de compensar a ruptura do elo social.

No entanto, os estudos de Piaget (1932), e os mais recentes de De La Taille (1992), deixam claro a arbitrariedade desses métodos e o quanto eles podem dificultar a evolução da criança. Estes autores propõem que, mais do que punir ou expor as crianças a situações humilhantes diante dos outros, é suficiente que se faça a criança compreender as conseqüências que o rompimento da regra pode causar (sanção por reciprocidade). As crianças, de modo geral, “fogem” das regras impostas pelos adultos, na medida em que no grupo de iguais elas têm oportunidade de vivenciar situações de cooperação e reciprocidade mais frequentemente do que nas relações com o adulto.

Diante da necessidade de aplicação de uma sanção, os educadores poderiam optar pela sanção por reciprocidade, pois deixariam evidente às crianças a necessidade de reparar o “erro”, porém, não de forma arbitrária, mas relacionada ao ato em questão.

Nos episódios da categoria I, observamos a sanção como condição para o restabelecimento da ordem e da autoridade rompida. Algumas de nossas observações apontam uma certa predominância para a sanção expiatória. É

exemplo a situação em que as professoras descontam um minuto da atividade livre, quando as crianças conversam muito em outra atividade.

Os resultados de algumas pesquisas, como a de Araújo (1993), têm confirmado a importância de priorizar na sala de aula as interações professor-alunos pautadas no respeito mútuo e de minimizar interações coercitivas com aplicação de sanções. As práticas punitivas podem apresentar, a longo prazo, consequências negativas nas crianças.

Os episódios que analisamos como os da sub-categoria I-D, apontam para um ambiente coercitivo e punitivo. As crianças, como consequência, acabam por ter poucas oportunidades de troca entre si, com predomínio de relações impostas unilateralmente. Outras consequências podem surgir tais como: a criança que foi punida uma vez tentará evitar o castigo em uma próxima vez, tentando não ser descoberta, isto é, passa a avaliar o risco de ser pega, em um espécie de jogo. A criança aprende também a mentir para não ser castigada.

Outra consequência possível, salientada por Kamii (1991), é a conformidade cega, em um extremo, ou a revolta, em outro. Determinadas crianças ficam mais suscetíveis em relação ao medo da punição e tornam-se conformistas por sentirem-se mais seguras. No outro extremo, algumas crianças e jovens cansam-se de ser conformistas e decidem tomar suas próprias decisões. Com certa frequência caracterizam-se pelos atos de rebeldia e delinquência. A sanção, de modo geral, aponta para um atraso no desenvolvimento de interações fundamentadas no respeito mútuo.

Piaget (1932) defende que o egocentrismo, antes de ser superado, é mantido pela coação adulta. A partir do momento em que a criança começa a

submeter-se realmente às regras, e a praticá-las de forma cooperativa, começa a elaborar um novo conceito da regra. Começa a perceber que a verdade da regra não está na autoridade do adulto, mas nas relações estabelecidas por acordo mútuo e reciprocidade. As regras não são mais intangíveis, mas passíveis de mudança.

Como consequência desse tipo de consideração, a responsabilidade do educador torna-se maior ainda, pois, a princípio, tudo que vem dele é considerado verdadeiro. Portanto, na medida em que o educador usa de sua autoridade apenas para impor regras e estabelecer ameaças de sanções, acaba por confirmar e contribuir para a manutenção da heteronomia por um tempo maior no desenvolvimento da criança.

Nossos resultados relativos à categoria I mostram que, em parte dos episódios observados, as professoras não abrem espaço para a participação das crianças no que se refere às regras. Mas, há que dizer que as crianças na idade observada ainda não podem atingir o estágio de real autonomia. haveria necessidade de relativizar as relações impositivas, pois estas, além de não auxiliar, ainda podem atrasar os pequenos na superação do egocentrismo.

Se olharmos a categoria I isoladamente, diríamos que estas salas caracterizam-se por um ambiente sócio-moral no qual as professoras exercem seu poder, sua autoridade, impondo suas decisões e dificultando a troca compartilhada entre as crianças. Na medida em que os resultados da categoria I nos indicam predomínio de imposição de regras e ameaça de sanção, entendemos, como consequência, que o adulto, *nesses momentos específicos*, centra-se em uma postura mais autoritária, na qual a criança teria pouca ou quase nenhuma oportunidade de participação no sentido de compreensão do

porquê da regra, do respeito às idéias do outro, e às decisões de grupo: dinâmica de trabalho que pode ser iniciada bem cedo na vida da criança.

Para isso, entendemos ser importante que os educadores compreendam a lógica particular da criança. Esta é uma condição fundamental para auxiliá-la em seu desenvolvimento. É interessante, então, seguirmos as sugestões, bastante atuais, de Piaget (1932, 1965), para que os educadores criem oportunidades de trabalhos em equipe e para o auto governo, a partir dos quais se possibilita a interiorização das normas e da autonomia. Para o autor, os resultados dos acordos mútuos são resultados de regras internas, portanto, para que se alcance o respeito mútuo são necessárias relações de cooperação nas quais ocorram intercâmbio e troca de pontos de vista diferente entre as crianças.

Nesta perspectiva acreditamos ser a cooperação o caminho natural para o equilíbrio social. Em outras palavras, se acreditarmos na autonomia intelectual, moral e social como objetivos principais da educação, e na importância das relações interindividuais com pares e adultos como condição inicial para o nascimento da compreensão das normas sociais e superação do respeito unilateral, entendemos que a postura do adulto, na categoria I, vai na contramão do processo de desenvolvimento do respeito mútuo e da autonomia.

Ainda em relação aos episódios da categoria I, os resultados nos permitem dizer que não foi possível identificar indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo. Entretanto, pode ser que as professoras estejam comportando-se assim porque sua atuação se faz em decorrência de sua própria formação, a partir de suas interações com modelos provavelmente mais tradicionais de ensino, “impondo-lhes” uma prática em alguns momentos distanciada do propósito de uma provável educação para a autonomia.

Em nossa prática docente com alunos de licenciatura, pudemos observar que, embora estes adquirissem novos conhecimentos sobre as interações professor-aluno, na prática de estágio, parecia-nos que reproduziam ações de ensinar, conforme suas crenças pessoais e modelos vivenciados na sua trajetória como aluno. Para Piaget “A relação professor-aluno seria, pois, uma espécie de recomposição e atualização do vínculo familiar de dependência, por sua vez suporte de determinadas relações sociais marcadas por um caráter maniqueísta, gerontocrático e conservador.” (Piaget, 1932, p.39).

Uma segunda hipótese diz respeito às dificuldades por que hoje passam as professoras no trabalho com crianças pequenas. É preciso levar em conta que nem sempre é possível dar explicações sobre o porquê da regra, acreditando ser este um dos procedimentos preparatórios no processo de compreensão e construção das regras. Na dinâmica agitada da sala de aula, em algumas vezes a professora se vê “obrigada” a acelerar suas intervenções, apresentando esse caráter mais autoritário da categoria I.

Em relação à sanção expiatória, acreditamos que sua utilização se deva também em função de sua formação educacional tradicional e suas crenças pessoais. Outra hipótese em relação à aplicação da sanção, é que na prática ela funciona, ou seja, ao aplicá-la o professor obtém resultados. No que se refere à sanção por reciprocidade, vale salientar a necessidade de discussões, orientações e trocas entre professores e orientadores sobre a possibilidade de implementar seu uso quando necessário, já que, esta, além de “compensar” a ruptura da regra, contribui para o desenvolvimento da responsabilidade subjetiva e das relações cooperativas.

O segundo ponto que discutiremos diz respeito à imposição da regra com sua explicação, observados na categoria II. Encontramos nessas interações professor-alunos os primeiros indícios de relações pautadas na construção de respeito mútuo. Com trinta e nove por cento do total geral, temos que, os episódios apontam para uma pequena diferença em comparação com os da categoria I (com trinta e sete por cento). O interessante é que, permite entender o quanto são dinâmicos e variáveis em relação às circunstâncias, provavelmente, os traços de controle do adulto nas interações de sala de aula relativos à disciplina.

Nas interações, as ações do professor diversamente do encontrado na categoria I, evolui para comportamentos que podem contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento de relações de respeito mútuo e desenvolvimento da autonomia.

A esse respeito, lembramos duas sub-categorias que se destacam com percentuais maiores que os das demais:, a sub-categoria II B na qual as regras impostas são acompanhadas da explicação da sua importância, e a sub-categoria II E onde o professora salienta as consequências do não cumprimento da regra.

Sobre as implicações da categoria II, algumas considerações são necessárias. Kant, citado por Piaget (1932) afirmava que devemos disciplinar a criança com firmeza, porém sempre explicando os aspectos que justificam aquele princípio. Destacamos na sub-categoria II B, na conduta das professoras, uma preocupação que vai exatamente nesta direção. Procuram a cada imposição de regra, justificá-la, como no episódio em que a professora explica para as crianças, quando todas estão falando juntas, que “Não dá para vocês falarem junto comigo, senão ninguém entende nada”.

As respostas dadas pelas crianças nas entrevistas realizadas por Piaget (1932), relativas à importância da explicação do porquê da regra, ajuda-nos a compreender a relevância dos episódios identificados na categoria II, sub-categoria B. O autor empregava duas histórias, onde uma terminava com punição enquanto a outra, com uma explicação do porque não quebrar a regra. Em seguida, perguntava às crianças em qual dos dois casos seria mais provável que a criança tornasse a infringir a regra. Ao serem solicitadas a julgarem a gravidade da sanção expiatória severa, em relação a uma simples explicação na qual a reciprocidade era utilizada sem nenhuma punição, o autor constatou que, de trinta crianças interrogadas, a maioria das crianças até sete anos respondeu a favor da punição, enquanto que mais da metade dos casos de oito a dez anos responderam a favor da explicação.

Concluiu assim que, para as crianças pequenas, a punição é moralmente correta e uma forma de prevenir que a regra seja novamente rompida. Ao contrário, para os maiores, as decisões baseadas na explicação e na reciprocidade são mais justas e mais “elegantes”.

Essas conclusões obtidas pelo o autor, nas quais evidencia o processo de evolução da moralidade, que vai da heteronomia para a autonomia, ajuda-nos a refletir sobre o tipo de interação encontrada na sub-categoria II B e sua importância enquanto indicador de contratos de respeito mútuo. As professoras ao darem explicações sobre a importância da regra, dão uma demonstração franca de respeito pelos seus alunos. Ao agir assim, favorecem a superação da heteronomia, representada na mentalidade e nas respostas dadas pelas crianças até os sete anos.

Se o realismo moral é, assim, de certa forma, persistente na criança pequena e uma tendência natural na psicologia espontânea da mesma, é importante que o adulto tenha claro a necessidade de proporcionar à criança, sempre que possível, a compreensão das ordens ao invés de impor-lhe simplesmente regras categóricas. Assim, entre as principais tarefas dos educadores, parece estar cada vez mais a de contribuir para a formação do pensamento da criança, ou seja, o de provocar o processo evolutivo da atividade mental da criança. A necessidade de favorecer a compreensão da constituição das regras, de criar oportunidades para experienciá-las, de buscar coerência nas afirmações, entre outras, compõem um ideal do desenvolvimento intelectual, afetivo e social. .

Como vimos na análise dos resultados, dos episódios da sub-categoria I B, para a sub-categoria II B, parece haver nesta última, uma evolução nas interações professor-alunos. Na primeira sub-categoria, a imposição é apresentada sozinha, sem justificativas racionais que auxiliem na sua compreensão, enquanto que na segunda, essas apresentam-se consonantes com as condições preparatórias para a conquista de relações de respeito mútuo e autonomia.

A esse respeito, De La Taille afirma que é bom para a criança quando as ordens dos pais vêm associadas a uma justificativa, mesmo que a princípio ela não as compreenda muito bem. “ Em resumo, essa associação entre limites e justificativas racionais prepara a conquista da autonomia, que pressupõe justamente uma apreensão racional dos valores e das regras.” (De La Taille, 1998, p.100).

As crianças não devem ser deixadas soltas à sua própria sorte, o adulto precisa mostra-lhe caminhos, indicar-lhes as contradições e dar-lhe oportunidade de contrapor o seu, a outros modos de pensar.

Porém, a apresentação dos modelos corretos, das teorias certas, é necessária, não na vã esperança de que o simples contato com eles bastará para promover a aprendizagem, mas porque dão rumo ao estudo e ao crescimento. [...] É nesse embate entre o mundo infantil e o mundo adulto que a criança cresce, ultrapassa fronteiras. (De La Taille, 1998, p. 28)

Por fim, abrir mão de uma conduta autoritária não implica ir ao outro extremo, o da liberdade total e acreditar em uma pedagogia sem limites. Entre as consequências de explicações claras, bem definidas e racionais, salientamos, sem fazer apologia da imposição categórica de limites, tem-se que, certas restrições são, não apenas necessárias, mas saudáveis. Ao estabelecer limites, os pais e/ou os professores estão muitas vezes preservando futuros problemas aos próprios filhos e/ou alunos, (De La Taille, 1998).

Entendemos, portanto, a pertinência da colocação de limites, sem perder-se de vista a consideração a determinados critérios anteriormente discutidos.

Os resultados da sub-categoria II B sugerem assim atitudes do educador nesta direção, embora estas explicações sejam ainda um pouco simples. Isto talvez aconteça, por entenderem os educadores que nessa idade ainda não são necessárias muitas explicações, ou, talvez, por considerarem a capacidade de compreensão da criança ainda insuficiente para explicações mais elaboradas e melhor discutidas.

Ainda na categoria II, na sub-categoria II E, (com 22,4% do total da categoria II, a maior frequência entre as demais), as professoras buscam expor para os alunos as consequências do rompimento da regra. Em um dos episódios observados a professora diz à aluna: “Você ainda não guardou sua agenda? Eu não vou esperar você, eu vou começar a atividade sem você, e depois você pega o bonde andando”.

Por volta do fim da “primeira infância” (6/7 anos) surge na criança o início da tomada de consciência da intencionalidade dos atos, em outras palavras, a criança começa a perceber a sua ação não mais como inevitável, mas como determinada pela vontade própria de cada um, dentro do contexto no qual faz parte. Percebe em si própria a possibilidade do desejo, da intenção como condição importante em suas relações. Ainda que, na idade observada a intenção conforme vimos, não esteja totalmente presente, na medida que, estas crianças possam ter acesso a esse tipo de explicações, conseqüentemente, terão oportunidade de superar gradativamente a lógica da mentalidade egocêntrica.

De fato, é então necessário que, nos seus julgamentos, o adulto faça considerações bem definidas sobre as consequências e como devem ser julgadas: se, pela amplitude do dano material ou pela intenção da ação, de forma que possam tais crianças, gradativamente, compreender o porquê das regras e o por que respeitá-las. Podem desenvolver assim, gradativamente, a responsabilidade subjetiva, aprendendo a ser responsáveis por suas ações.

Na medida em que o professor coloca para a criança que suas ações tem determinadas consequências, o resultado é que, direta e indiretamente, ele a auxilia a enfrentar pequenas frustrações, a perceber e compreender os limites e as posições divergentes. Isso, ao contrário do que muitos pensam, é saudável

para o desenvolvimento do respeito por si próprio, para a formação da auto estima e, conseqüentemente, para um desenvolvimento sócio-afetivo baseado na cooperação e reciprocidade, em direção à conquista da autonomia.

“É benéfico a pessoa sentir as conseqüências naturais dos seus atos, e legítimo quando se trata de fazer a criança compreender o alcance deles.” (Vinha, 1997, p.557)

Os resultados descritos nesta sub-categoria parecem confirmar essa postura do educador, apontando uma tentativa de indicar para as crianças as possíveis conseqüências de uma regra rompida, a importância das mesmas e os caminhos para melhor cumpri-la. Quando a criança descobre que a verdade é necessária nas suas relações, a reciprocidade parece que passa a ser uma condição fundamental da autonomia.

Em suma, os episódios da categoria II podem ser caracterizados por momentos em que as professoras procuram situar a criança no mundo adulto, explicando-lhes as regras e sua importância na proporção em que são impostas. Estes resultados apontam assim, a presença de indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo na interação professor-alunos, e sua pertinência em uma proposta de educação para a autonomia.

O terceiro ponto a ser discutido, concernem aos episódios observados na categoria III, que nos apontam novamente relações voltadas ao respeito às crianças, na medida em que não apenas permitem a participação das mesmas em decisões sobre regras, mas abrem um espaço para sua participação. Os

resultados demonstram que dezoito por cento do total dos episódios observados localizam-se nessa categoria. É interessante destacar o significado desses episódios. Com 18%, sugere a idéia de que pode estar havendo um movimento: da predominância inicial para crianças pequenas, de categorias com mais marcas impositivas, para uma predominância progressiva, para as categorias com marcas não impositivas.

São episódios que apontam em especial para um segundo tipo de relações sociais, centradas mais nas crianças. Estas relações diferem das encontradas na primeira e segunda categoria, onde as relações são centradas no professor.

Muitas discussões e mudanças ao longo das últimas décadas, tanto na psicologia quanto na educação, têm ocorrido em torno de diferentes concepções educacionais. Da postura autoritária, centrada totalmente no professor, vimos, em especial no aspecto teórico, evoluírem para posturas centradas nas crianças. Muitas pesquisas, como a de Araújo (1996), Macedo (1996) têm sido desenvolvidas com o objetivo de compreender os procedimentos mais eficazes para a construção de uma sociedade cidadã. Para Piaget (1932) as relações pautadas na reciprocidade são as que mais possibilitam a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Na categoria III, constatamos exatamente um predomínio de interações sociais centradas nas crianças, no estímulo que o adulto oferece à elas para que busquem solucionar seus próprios problemas, para que discutam entre si e encontrem soluções alternativas ao conflito em questão, já que, nas relações com seus pares, longe da autoridade do adulto, a criança tende para relações igualitárias, independentemente da autoridade do adulto.

Conforme vimos em Piaget (1932), as crianças tendem a manter um código bem definido de regras entre si, o trapaceiro é afastado do jogo, o briguento, quando bate, recebe surras, enfim eles buscam regular os comportamentos do grupo. O ambiente entre eles acaba por ser mais propício ao desenvolvimento da noção de justiça e da reciprocidade, já que não há a relação assimétrica caracterizada quando da presença do adulto.

Na medida em que o professor sugere às crianças, em situação de conflito, que negociem e discutam suas diferenças, está criando oportunidades para que elas, por meio da cooperação, da troca de opiniões e de reciprocidade, possam evoluir na noção de justiça retributiva, de responsabilidade objetiva, da sanção expiatória, que caracterizam a heteronomia, para a justiça distributiva, para a responsabilidade subjetiva e para a sanção por reciprocidade, características do indivíduo autônomo.

Na idade de nossos sujeitos, em princípio, a obediência ainda tem primazia sobre a justiça, ou seja, o justo é o que o adulto manda. Esta noção evoluirá, segundo Piaget (1932), com a idade, apesar da submissão à autoridade adulta, nas relações entre pares, na medida em que são estas predominantemente pautadas na reciprocidade, no respeito mútuo.

Para o autor, de modo geral, as crianças em situação de conflito, evocam o princípio da “igualdade entre as partes”, sendo esta uma das condições necessárias para o desenvolvimento da noção de justiça na criança, e para sua evolução para a autonomia.

Percebemos então, nos momentos da categoria III nos quais a professora sugere às crianças que troquem idéias entre si, que discutam sobre seus conflitos, a discussão como um importante instrumento de reflexão e de

verificação objetiva, pois se, em nome da razão, não houver a possibilidade da dúvida em relação à autoridade soberana, não haverá progresso por parte da criança, que permanecerá submetida à palavra do adulto.

“Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. [...] Em suma, para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária porque, somente ela conseguirá libertar a criança da mística da palavra adulta.” (Piaget, 1932, p. 348).

Como consequência, ao criar oportunidades de interações crianças-crianças, as professoras estariam contribuindo para a evolução de relações cooperativas. Em especial, estariam favorecendo para que fiquem elas mais a vontade para as relações de reciprocidade, para as trocas entre elas, para o estabelecimento de acordos em conjunto, para confrontação sem receio dos diferentes pontos de vista, condições fundamentais para relações pautadas no respeito mútuo e na autonomia. Exemplo desse tipo de interação pode ser observado no episódio ilustrado: Algumas crianças jogam em uma mesa, de repente, uma delas levanta e diz que não vai mais jogar porquê o colega fez algo que ela não gostou, a professora interfere e diz: “quando a gente começa algum jogo, tem que terminar, pois, senão atrapalha os outros”, a criança, embora com uma expressão um pouco contrariada volta ao jogo.

Nos episódios da sub-categoria III A, a sugestão feita pelas professoras, para que as crianças discutissem entre si, não envolve a sua participação ativa, no sentido de confrontar pontos de vista diferentes e fazer contra argumentação junto com as crianças. Como as crianças são ainda bastante pequenas, vemos que uma intervenção mais definida por parte do

professor, no sentido de orientar e auxiliar as trocas entre as crianças, contribuiria sobremaneira para seu desenvolvimento em direção a contratos de respeito mútuo e à autonomia.

Outro aspecto importante, trabalhado pelas professoras na sub-categoria III B, refere-se à retomada esporádica das regras durante a aula. No nosso entender, este aspecto é relevante para as relações sociais pautadas na reciprocidade, pois, nesta idade, embora a criança considere a regra “sagrada”, por vir do adulto, na prática não a leva muito a sério e é comum esquecer-se dela.

Na sub-categoria III C, outro aspecto que se destaca é o envolvimento das crianças na execução das regras, ou seja, elas também são responsáveis por fazer cumprir a regra entre os colegas. Um aspecto a respeito, que nos chamou atenção, é que a professora escolhe exatamente a criança que mais rompe determinada regra, para que fique responsável por cobrar o seu cumprimento junto aos colegas, o que nos parece bastante produtivo. Notamos aqui um princípio da idéia difundida pela Escola Nova, o “self government”.

Portanto, ao dar às crianças a oportunidade de discutir seus conflitos entre si, de participar do fazer cumprir as regras que foram combinadas entre elas, as professoras estão indo ao encontro das condições necessárias para a superação, na criança, da centração em seu próprio ponto de vista, para dar nascimento às relações de reciprocidade, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia.

Entendemos também, conforme identificado na sub-categoria III D, que, ao apreciar espontaneamente um trabalho realizado pela criança, o professor está manifestando sua opinião, de forma que a criança possa ter um

parecer sobre seu trabalho, em um processo de desenvolvimento que contribui tanto para a melhoria da sua atuação, quanto para sua auto estima.

Em relação à importância que as professoras atribuem a essa apreciação do trabalho da criança, Vinha (1997) contribui com uma discussão bastante pertinente, a partir de trabalhos de diversos autores sobre a diferença e a importância do elogio valorativo e do elogio apreciativo.

Concordamos com ela quando destaca a importância do elogio apreciativo, no qual não se faz julgamento de valor, em oposição ao elogio valorativo, no qual, a personalidade e o caráter da criança é mais analisado do que propriamente seu feito. São exemplos quando o professor diz: “você é ótimo”, “você é muito inteligente”. No elogio sem avaliação da personalidade da criança, o professor contribui para que essa se torne mais auto-confiante e desenvolva respeito por si própria.

Percebemos, embora assistematicamente, um uso parcimonioso do elogio por parte das professoras observadas. Acreditamos que, na educação, de modo geral, há um certo predomínio no uso do elogio valorativo por parte dos educadores, o que pode ser explicado por ser o elogio um aspecto bastante valorizado no ensino tradicional.

Entendemos que quando a professora usa o elogio valorativo, o faz por acreditar ser isso um mecanismo importante de estímulo às manutenções de ações consideradas adequadas. Na medida em que outras perspectivas lhe são colocadas à reflexão, a professora pode apropriar-se destas novas atitudes, passando a valorizar a ação da criança e não a própria criança. Conforme a criança têm oportunidade de vivenciar essa nova relação, vai deixando

gradualmente de estar dependente dos elogios externos e passa a dirigir-se por motivação intrínseca.

A contribuição de Piaget (1932), para a educação nesse aspecto, destaca-se como importante na medida em que demonstra que a criança que age basicamente por motivação extrínseca, ou por reforço, mantém-se heterônoma por mais tempo, enquanto que a ação da criança motivada intrinsecamente não depende do estímulo nem, do julgamento externo. Age conforme sua necessidade interior.

Na sub-categoria III F, a organização de situações preliminares para o desenvolvimento harmônico da atividade principal se destaca também como um indicador de possíveis contratos de respeito mútuo. Pudemos observar que em todos os episódios que eram previamente organizados conforme relatamos nessa sub-categoria, as crianças apresentavam maior envolvimento na atividade, com menor grau de desatenção. As professoras praticamente não faziam solicitações referentes à disciplina ou desatenção dos alunos.

Finalmente, na sub-categoria III G, a professora elabora questões que apresenta às crianças em situações de conflito, para reflexão. As questões colocadas eram bastante simples, tais como: “por que você fez isso?”, de acordo com a idade das crianças. Mas pudemos constatar que, em todas elas, as crianças paravam para pensar e tentavam elaborar uma resposta. Em algumas situações havia uma contra argumentação das professoras ou das próprias crianças envolvidas no conflito.

O confronto e a contra argumentação de pontos de vista diferentes usados por Piaget (1932) como instrumentos de investigação em suas pesquisas foram identificados por nós, nos episódios da categoria III, como procedimento

de trabalho das professoras. Este resultado permite-nos concluir que estimular confrontos de opiniões entre as crianças pode ser usado, não apenas como eficiente método de investigação, mas como um eficaz instrumento no desenvolvimento das interações voltadas para o respeito mútuo entre crianças e entre crianças e adultos..

É interessante, assim, seguirmos a sugestão de Piaget (1932, p.351): “...que, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem”.

Desse modo, os episódios da categoria III, apresentam características que indicam a possibilidade de possíveis contratos de respeito mútuo entre professores e alunos. Porém, sua frequência parece-nos baixa. Então, embora haja ali oportunidades de situações que favoreçam relações de reciprocidade, entendemos que, considerando sua importância, elas poderiam ser desenvolvidas com maior frequência.

Por hipótese, temos que a baixa frequência da categoria III pode estar relacionada ao valor atribuído pelas professoras às interações desse tipo. Isto é, talvez a professora não acredite ser necessário um investimento maior nesta direção, já que, as crianças ainda são bem pequenas (4/5anos de idade). Em relação a essa crença, Kamii (1995) salienta que o contato com outras crianças é tão importante que não deve ser apenas de brincadeira, mas o professor deve oportunizar situações de discussões verdadeiras, para que cada vez mais as crianças aprendam o valor da reciprocidade e da solidariedade.

Um último ponto a ser discutido, refere-se ao encontrado nos episódios da categoria IV. Diz respeito aos momentos em que as professoras trabalham especificamente sobre a orientação, organização, e importância do respeito às regras. Aqui, os indicadores de interações pautadas no respeito mútuo são bastante evidenciados, pois as regras são discutidas, há trocas entre as crianças e entre as professoras, condição necessária para que, posteriormente, as próprias crianças possam elaborar regras. Além de elaborar algumas regras, as crianças têm oportunidade de vivenciá-las em grupo e, em seguida, refletir sobre o exercício e a importância das regras na sociedade.

Para refletirmos sobre os aspectos evidenciados na categoria IV, é necessário relembrar brevemente a importância do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual como condição para que a criança compreenda a verdadeira fonte das regras.

Para que o educador possa efetivamente contribuir para a evolução da noção da regra e sua importância na sociedade, é preciso que ele compreenda bem de que forma se processa a evolução da prática e da conscientização das regras na criança. Compreender por que, quando pequena, a criança ainda não consegue cumprir a regra adequadamente, como ela percebe o mundo, e de modo geral, como se desenvolve.

Na medida em que as professoras, conforme observamos na categoria IV, criam oportunidades para essas trocas, para que as crianças tomem pequenas decisões em seu dia-a-dia, contribuem na elaboração de contratos de respeito mútuo e na conquista da autonomia.

O processo de tomada de consciência não é algo simples e fácil e está condicionado a certas condições psicológicas. Para Piaget (1932), o indivíduo

por si só não é capaz desta tomada de consciência, da elaboração e constituição das normas propriamente ditas. Portanto, nesse aspecto, a razão, enquanto fato lógico e moral, só pode ser resultado do coletivo.

Ao refletir a regra com as crianças e, em especial, ao permitir que elas tomem determinadas decisões e iniciativas, as professoras estão, não apenas transmitindo a mensagem de que confiam nelas, como também contribuindo para o desenvolvimento da auto-estima positiva das mesmas. O sentimento de auto-estima implica não somente a aprovação externa, mas a sensação de ser merecedora dessa aprovação, ou em outras palavras, a criança acaba por desenvolver o sentimento de que é capaz de resolver por si própria determinadas situações.

Estas questões confirmam o significado da vida social para o indivíduo, no que diz respeito à tomada de consciência. E, conforme Piaget (1932), possibilita assim a transformação em normas, os equilíbrios e desequilíbrios referentes a toda a atividade mental ou mesmo vital. Os episódios da categoria IV apontam professoras valorizando e propiciando interações desse tipo no grupo.

O sentido dos resultados da categoria IV leva-nos a relembrar três condições identificadas por Piaget (1932), na evolução desse processo de conscientização gradativa do eu, em uma confrontação contínua do eu e do outro.

Primeiro, o autor nos coloca que a anomia intelectual e afetiva é gradativamente superada, na medida em que se entra em contato com julgamentos e avaliações dos outros, sob a força das regras lógicas e morais da

coletividade. Episódios com estas características foram constatados nas quatro categorias.

Em segundo lugar, os efeitos da coação adulta e do respeito unilateral, surgidos quase que espontaneamente na relação do adulto com a criança, não são suficientes para suprimir o egocentrismo infantil. Essa relação inicial da criança com o adulto dá início à noção da verdade. Em alguns momentos, a criança reconhece determinadas regras verdadeiras por si só; em outros, a criança precisa da confirmação do adulto. No entanto, a relação unilateral, somente, não é suficiente para fazer evoluir das relações heterônomas para relações autônomas. Episódios com essas características puderam ser observados em especial nas categoria I e II.

A consciência elementar do dever e os primeiros controles normativos de que a criança é capaz nascem do respeito unilateral desta pelo adulto. Mas para o autor, uma terceira condição é necessária para o nascimento da verdadeira moralidade: a cooperação. Essa é a condição principal para chegar-se à autonomia, pois sendo o grupo fonte de crítica, à medida que este estabelece controles mútuos entre seus participantes, recusa crenças prontas e fechadas, de tal forma que a reflexão e a discussão permitam a construção de novos valores e a compreensão dos vigentes. Estas características tinham presença em episódios das categorias III e IV.

Relembramos essas questões com a finalidade de perceber a evolução identificada nas posturas das professoras da categoria I à categoria IV, sendo que as três últimas nos parecem claramente conter indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo, em que suas ações avançam nitidamente em

consonância à terceira condição para o desenvolvimento da interiorização das regras expostas acima.

A superação gradativa das condições anteriores permite à criança que alcance assim a interiorização das regras.

Portanto, uma nova moral sucede àquela do puro dever. A heteronomia dá lugar à uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passos à noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis. (Piaget, 1932, p.350)

Assim, as três condições, salientadas pelo autor para superação da centração em seu próprio ponto de vista e do controle unilateral nas relações, parecem destacar-se em especial nos episódios das categorias II, III e IV. Como consequência, as crianças têm oportunidade de confrontar seu ponto de vista com o do outro. Elas podem, a partir da imposição do adulto, dar início à compreensão da verdade e da necessidade da regra e, por último, no contato com seus coetâneos, iniciam gradativamente interações pautadas na ajuda mútua, na ação em conjunto, na realização de tarefas em grupo e na solução de problemas partilhados.

Temos, portanto, que o desenvolvimento da interiorização das regras, é uma condição importante de desenvolvimento da heteronomia para a autonomia. Entendemos, com Piaget (1932, 1998), que o controle das regras não pode ser externo, mas deve ser interno ao indivíduo. É preciso que o indivíduo compreenda a constituição das mesmas, sua importância e tenha

oportunidade de vivenciá-las, para poder verdadeiramente compreendê-las e delas tomar plena consciência.

Na categoria IV, pudemos observar, nas duas salas de aula, alguns momentos nos quais as professoras criavam oportunidades de trocas entre elas e as crianças, entre as crianças e, novamente, entre elas e as crianças. Oportunizavam também momentos em que as crianças podiam vivenciar na prática determinadas regras e posteriormente refletir sobre essa prática.

Os resultados obtidos nos episódios da categoria IV, confirmam-nos condutas das professoras que avançam nessa direção, oportunizando trocas entre as crianças, entre as crianças e as professoras. Podemos considerá-las indicadoras de possíveis contratos de respeito mútuo e autonomia.

Estes indicadores aparecem com uma frequência que nos parece, a primeira vista, baixa. Além disso, pudemos identificá-los basicamente no início do período de nossa observação, que coincidiu com o início do período letivo. Isto nos leva a pensar em uma organização das regras de convivência na sala voltada especificamente para o início do semestre.

Em síntese, os resultados permitiram-nos algumas conclusões:

- Em primeiro lugar, a presença de diferentes tipos de interações sociais professor-alunos no cotidiano da sala de aula. Classificadas em quatro categorias diferentes. Estas podem ser vistas como organizadas em uma seqüência evolutiva, de forma que a primeira contém menos indicadores de contratos de respeito mútuo que a última. Elas evoluem desde as aparentemente “mais autoritárias”, na categoria I, passando pela categoria II, que chamaríamos de “preparatórias para a construção da regra”, portanto, intermediária entre a

categoria mais “coercitiva” (categoria I), e as categorias consideradas mais “cooperativas” (categorias III e IV). Por último, as categorias III e IV, que contêm mais elementos indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo, ou seja, aqui, a regra é organizada em conjunto.

Essa conclusão leva-nos a considerar que, embora tenhamos na sala diferentes tipos de interações sociais e que elas favorecem uma reflexão sobre a relação professor-alunos, além dos papéis de ensinar e de aprender, da imposição e da obediência, não podemos perder de vista a sala de aula como um contexto rico de relações sociais, sendo difícil imaginá-la dividida em momentos estanques, isolados. A não ser para fins didáticos, a sala de aula, enquanto um ambiente dinâmico de interações sociais, não poderia ser classificada como interações de tipo I, II, III ou IV.

Por sua vez, DeVries e Zan (1998) classificam os ambientes das salas de aula, conforme essa rede de relações que a compõem. Esses ambientes sócio-morais, conforme definido pelas autoras, apresentam relações professor-aluno e relações aluno-aluno do tipo que elas chamam de: a) comunidade, as relações são abertas, busca-se resolver os conflitos em conjunto; b) campo de treinamento, as relações são de opressão compartilhada, os conflitos são resolvidos pelas professoras; c) fábrica, as relações são menos opressoras, as crianças têm um pouco mais de oportunidade de relacionarem-se entre si.

Entendemos, assim, que a classificação em categorias, ou em ambientes sócio-morais (conforme DeVries e Zan, 1998), ou ainda em níveis de ambiente (conforme Lukjanenko, 1996), embora deva ser considerada mais em termos didáticos, é produtiva na medida em que oferece a possibilidade de um olhar esclarecedor a respeito das diferentes dinâmicas da sala de aula.

- Em segundo lugar, observamos o significado de cada uma dessas categorias e do conjunto das mesmas na prática escolar. Constatamos que as frequências das categorias I e II são equivalentes, com uma pequena predominância da segunda sobre a primeira.

A predominância da categoria II, a primeira vista, parece bastante promissora, já que consideramos ser essa categoria preparatória para a construção de relações baseadas no respeito mútuo. Apesar da frequência relativamente alta da categoria I nos indicar uma atitude “autoritária” mais frequente das professoras, a somatória das categorias II, III e IV (que entendemos ter maior número de elementos indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo na interação professor-alunos) permite-nos afirmar que nas salas observadas há uma predominância de interações cooperativas (democráticas), ou ainda consideradas construtivas.

- Em terceiro e último lugar, os resultados nos impõem uma reflexão sobre o papel do professor. A constatação da presença de uma alternância de atitudes na interação professor-alunos, em uma mesma sala de aula, comporta uma análise sobre a necessidade de formação permanente do professor, enquanto eixo básico da tarefa escolar na formação de cidadãos.

No processo de formação do professor, as reciclagens, cursos preparatórios aos quais o professor é submetido com certa frequência, parece que não estão sendo suficientes para superar as dificuldades que o dia a dia da prática docente lhe impõem. A superação dessas dificuldades,

... supõe a tematização de seu cotidiano, o que implica torná-lo público, sistematizar a metodologia, compartilhar com colegas os problemas que enfrenta,

discutir temas recorrentes em educação: avaliação, seriação escolar, disciplina em sala de aula, livro didático, cópia, exercício, explicação dos conteúdos, motivação dos alunos. (Macedo, 1994, p.59).

Para Dewey (1978), o educador pode determinar o ambiente, o meio necessário à criança e auxiliar, dirigir indiretamente a atividade da mesma, quando os conhecimentos são sistematizados. Desta forma, o objetivo principal da organização educacional é mostrar ao professor quais são os caminhos abertos à criança para seu pleno desenvolvimento. O professor deve criar condições para que a criança por meio de sua própria atividade, alcance este pleno desenvolvimento. Isto no nosso entender inclui, o aprimoramento não apenas das faculdades mentais, mas sua capacidade de julgamento, de verdade e de justiça.

De modo geral, entendemos que, dada a presença predominante de ações construtivistas das professoras entre os episódios observados, nossa hipótese sobre a presença de indicadores de possíveis contratos de respeito mútuo nas interações professor-alunos da idade observada é corroborada.

Em suma, vale salientar que embora os resultados mostrem predominância de ações pontuadas pelo respeito do adulto à criança, a constatação de atitudes opostas a estas ações, leva a considerar a necessidade da superação dessa tendência por meio da formação em serviço. Tendo em conta a importância das categorias II, III e IV, vemos como oportuno sugerir que suas frequências sejam gradativamente aumentadas.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, os resultados retirados deste estudo supõem algumas conseqüências das quais decorrem orientações práticas com base na teoria e nos dados.

Na perspectiva construtivista, uma das principais finalidades da educação é proporcionar a conquista da autonomia intelectual, social e afetiva do aluno e futuro cidadão. Sendo assim, consideramos apropriado refletir sobre a educação enquanto instrumento fundamental desse desenvolvimento.

Embora com suas limitações, esta pesquisa nos foi esclarecedora sob vários aspectos.

O primeiro deles refere-se à idade das crianças: pudemos perceber que as professoras buscam adequar imposição das regras com explicação, construção e reflexão destas com crianças de 4/5 anos.

Os resultados de nossas observações sublinharam a reflexão sobre pressupostos da teoria de Piaget (1932), de que determinados tipos de interações podem favorecer a descentração do pensamento egocêntrico, favorecendo a socialização e promovendo trocas sociais compartilhadas.

Nos intercâmbios com o meio social, os conflitos cognitivos, afetivos e sociais podem ser desencadeados exigindo do indivíduo a busca do equilíbrio, que, por sua vez, resulta na construção e elaboração de novas estruturas de pensamento. Nessas trocas, o indivíduo tem oportunidade de expor seu pensamento, ouvir o do outro, discuti-los, acrescentar novas informações, confrontá-las.

Na criança de 4/5 anos, esse tipo de interação ainda não é totalmente possível pelas características de suas estruturas cognitivas, ainda centradas em seu próprio ponto de vista. Devido ao pensamento egocêntrico, as trocas entre essas crianças apresentam uma centração bastante forte para poder considerar o outro.

Para que o indivíduo se liberte do “egocentrismo” e possa socializar sua conduta e seu pensamento, tanto do ponto de vista intelectual, quanto moral, as relações de simples obediência às regras impostas de fora não podem ser mantidas. Devem, sim, tais relações basearem-se em um sistema próprio de referência e de interpretação, de tal forma que a coordenação desses diferentes pontos de vista resultem na verdade e na justiça.

Porém, como enfaticamente salientou Piaget (1932, 1964), essas trocas evoluem qualitativamente em função da idade e dos tipos de interação que a criança tem oportunidade de realizar.

A esse respeito, o produto essencial da cooperação não é outro senão a “lógica das relações”, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectivas mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devidas à autoridade mal-compreendida. Além disso, o respeito mútuo, no plano da cooperação intelectual dos indivíduos, conduz a uma espécie

de “moral do pensamento”, ou seja, à observância de um certo número de regras, por exemplo, o princípio de não-contradição.” (Piaget, 1998, p.119)

No decorrer do trabalho, fomos aos poucos compreendendo melhor essa evolução, o que ocorre em função da interação adulto-criança. Ao longo de nossas observações, pudemos perceber que, quando era solicitada a participar, a criança respondia prontamente e demonstrava na expressão facial e no comportamento um vivo interesse.

Ao observarmos uma sala de aula, é inevitável a constatação de que a vida moral está totalmente vinculada à atividade escolar. As diversas pesquisas consultadas (Piaget, 1932, Kohlberg, 1975), tanto as do início do século, como as mais recentes, (de La Taille, 1998, Araújo, 1996) confirmam que, se o desenvolvimento moral da criança ocorre em função do respeito mútuo além do respeito unilateral, o procedimento da cooperação caracteriza-se como o mais rico e mais profícuo para a educação tanto moral quanto intelectual.

Diversos estudos como os desenvolvidos por De La Taille (1998) têm confirmado o pressuposto de Piaget (1932), sobre o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Esses resultados comprovam o papel da escola como formadores não apenas do sujeito cognitivo como também do indivíduo moral. Por mais que professores e a escola como um todo negue e/ou negligencie seu papel como educador moral, isso se torna inevitável.

Embora não tenhamos a intenção de diminuir a responsabilidade da família e isentá-la do seu papel formador da criança e do jovem, o volume de conhecimento, o acesso à produção do conhecimento científico, que a escola

tem hoje, aumenta sua responsabilidade em relação à formação do cidadão. A escola, acaba por tornar-se o ambiente ideal para a formação do ser humano e de cidadãos autônomos preparadas para um convívio solidário em sociedade..

Feitas essas considerações, cabem-nos algumas perguntas: será que a educação moral na escola, ao contrário de se constituir em um ensino puramente verbal, como observamos na categoria I, “isso pode”, “isto não pode”, ou de restringir-se a estudos de casos, não seria mais profícuo se estendesse seu espírito ao processo educacional na sua globalidade? Será que a palavra do professor pode valer mais que a experiência verdadeira? Ao nos apropriarmos apenas do ensino verbal estaríamos dando oportunidade aos alunos para vivenciar determinadas situações de solidariedade e de respeito às leis?

Procuramos responder a essas questões, ressaltando a indicação de Piaget “..., que mantidas as justas proporções a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe.” (Piaget, 1930, p.20).

O professor poderia assim, conforme sugeriu o autor, extrair de cada momento, de cada interação professor-aluno a significação humana, a importância das relações sociais. Como interlocutor entre a criança e a sociedade, o professor tem grande responsabilidade.

A despeito da luta por séculos que o homem vem empreendendo para liberar-se contra todo tipo de limitação ao seu desenvolvimento, a instituição escola, com exceção de situações isoladas, mantém a dominação do adulto sobre a criança, em uma relação em que um submete e o outro é submetido.

Os educadores precisam buscar uma educação fundada em relações sociais que valorizem o potencial de participação e cooperação do ser humano. Assim, cremos, que poderão contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

Do ponto de vista de uma educação direcionada para a construção do respeito mútuo e da autonomia, a constatação de diferentes tipos de interações sociais entre professor-alunos e entre crianças-crianças, pode tornar possível refletir-se sobre alguns procedimentos básicos de educação social que visam contribuir para a superação do “egocentrismo” inicial na criança e para uma clara compreensão do processo de construção das regras e formação da cidadania.

Parece-nos que poderíamos denominar de “*construção partilhada da regra*” os três momentos fundamentais, (já bastante discutidos, mas pouco esclarecidos), de evolução das regras:

- O primeiro, de colocação de princípios e parâmetros adultos para que a criança possa situar-se no meio social. Como argumentou De La Taille (1998, p.93), “... o sentimento de obrigatoriedade necessário à moralidade *nasce* da autoridade exercida pelo adulto sobre a criança, portanto, *nasce* da colocação de limites.” .O adulto, porém, precisa ter clara a necessidade de minimizar seu poder sobre a criança e auxiliá-la a desenvolver sua autonomia por meio de relacionamentos seguros.

- O segundo, que pode ser caracterizado como a própria “*construção partilhada da regra*”. Isto é o professor tem frente à criança uma postura firme e bem definida, com regra claras e consistentes. Respeita as características da

criança e inclui em seu trabalho momentos específicos de reflexão, elaboração e prática das regras junto com as crianças, como essenciais à evolução da construção da regra, em um processo de ação e reflexão.

- O terceiro constitui um aspecto importante salientado, entre outros autores, por Kamii (1991): que os adultos criem momentos nos quais as crianças possam exercer essa tendência espontânea à vida coletiva e ao trabalho em grupo. Podem, então, substituir as aulas e exposições apenas verbais e teóricas pela experiência prática das ricas e férteis trocas entre os iguais. Exercitam, de fato no concreto e por meio da própria experiência, o desenvolvimento efetivo das relações de reciprocidade.

Assumimos, com a autora, a importância dos educadores criarem oportunidades de as crianças, na sua relação com os companheiros, não apenas em atividades livres, mas em atividades planejadas, serem incentivadas a “trabalhar” com seus pares, elaborando algumas regras, discutindo sobre questões problemas específicas, entre outras.

Acreditamos, portanto, serem essas três condições - a presença bem definida do adulto - o trabalho em conjunto adulto-criança, - as interações partilhadas com os companheiros - fundamentais para o desenvolvimento de pessoas críticas e auto-confiantes, para as quais a reciprocidade é uma condição e uma necessidade.

A evolução para a autonomia não se faz sem antes passar pela heteronomia, em um processo psicogenético que se constrói por meio das experiências e interações que o indivíduo estabelece com o meio. Os tipos de relações estabelecidas entre o adulto e a criança são, portanto, fundamentais

para o desenvolvimento para formas mais evoluídas de relações, tal como a autonomia.

Assim, o temor que o adulto tem de que, na medida em que favorece a autonomia da criança, perder a sua própria, (com inversão de posições onde a criança de oprimida passa a opressora), perde o sentido. A verdadeira educação da autonomia só pode ser exercida na medida em que o respeito aos mais velhos é preservado, não mais por obrigação, mas por conscientização, já que em diferentes ocasiões esse respeito tem uma função essencial dentro do sistema social. Além disso, as crianças têm oportunidade de conceber, entre si, suas próprias idéias, aprender a estabelecer as regras, evoluindo em direção à interiorização das normas.

Com efeito , a proposta construtivista se destaca como uma preparação para a vida que, quanto mais habitua a criança a ser um colaborador do adulto ao invés de simplesmente obedecer-lhe cegamente, oferece-lhe gradativamente maior mobilidade de ação e autonomia. Diminuem os antagonismos inerentes às gerações e, com esta atitude, prepara-se a criança desde bem cedo para o enfrentamento das dificuldades próprias à vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

“Portanto, ... uma boa educação deve estimular a criança a transpor limites, seja aqueles próprios de sua idade, para se tornar adulto, seja aqueles de seu desempenho, para aperfeiçoá-los e dar o melhor de si. Toda criança precisa que um adulto lhe diga, com afeição e sinceridade: **“Você pode!”** (De La Taille, 1998, p.42). (grifo nosso)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Dalmazzo. **A Etnografia da prática escolar**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: disciplina, moralidade e conhecimento; **In:_____ (org.) Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas . São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Relação professor-aluno : do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP. Campinas, 1993.

_____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil; **In : Macedo, Lino de. (org.) Cinco estudos de educação moral** São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.

BATTRO, Antônio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo : Pioneiras, 1978

BETTI, Gabriele. **Escuela, educación y pedagogia en Gramsci**. Barcelona : Martinez Roca, 1981.

BIAGGIO, Angela Maria. Discussões de Julgamento Moral - Idiossincrasias do caso Brasileiro. **Psicologia : Teoria e Pesquisa**, Brasília, V. 1, nº 3, p.195-204, set-dez/1985.

_____. Desenvolvimento Moral: vinte anos de pesquisa no Brasil. **Psicologia : Reflexão e crítica**, Porto Alegre, 1988. v.3, nº 1/2, p.60-69.

BRANCO, L.M.C. O desenvolvimento da Moralidade na Teoria de Jean Piaget . **Série Idéias, 20** - Construtivismo em Revista. (org. Maria Leila Alves)- “Fundação para o desenvolvimento da EDUCAÇÃO”, São Paulo : 1993.

BUTTERWORTH, George. Algunas ventajas del egocentrismo. In : BRUNER, J.; HASTE, H. **La elaboración del sentido** : La construccion del mundo por el nino. Barcelona: Paidós, 1990.

BZUNECK, Aloyseo José. **Desenvolvimento Moral : Avaliação dos estádios Kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina**. Tese de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1975.

DE LA TAILLE, Y. Construção da fronteira da Intimidade : a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 82, p.43-55, ago,1992.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: De La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon : Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo : Summus, 1992.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha, In: Aquino, Júlio G.(org.) **Indisciplina na escola**, alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo : Ática, 1998.

DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.73, p. 65-70, set. 1991.

DEWEY, J. **Vida e Educação**: A criança e o programa escolar. São Paulo: Melhoramento, 1978.

DEVRIES, Rheta. Piaget's Social Theory. **Educational Research**, vol. 26, Nº 2, pp. 4-17, 1997

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998

DIAS, Maria das Graças., B.B.; HARRIS, P.L. Regras Morais e convencionais no raciocínio de crianças. **Psicologia : Teoria e Pesquisa**, Brasília, 1990, v. 6, 2, p.125-138.

FRANCO, L.C. A disciplina na escola. **Revista ANDE**, CENAFOR/MEC, 1985, n.19, p. 62-67.

FREITAG, Bárbara. **Itinerário de antígona**: A questão da moralidade. Campinas, S.P: Papirus, 1992.

KAMII, Constance. Toward autonomy: the importance of critical thinking and choice making. **School psychology review**, Alabama, 1991, v. 20, n. 3, p.382-388.

KAMII, C.; DE CLARCK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas, S.P. : Papirus, 1995.

KAMII, Constance. *et alii.*, Are violence-prevention curricula the answer? **Dimensions of early childhood**, Alabama, 1995, v. 23, n. 3, p.10-13.

KAMII, Constance; DEVRIES , Rheta. (1980) **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Jean Piaget. São Paulo : Trajetória Cultural, 1991.

KOHLBERG, L. Democratic moral education. **Psicologia**, São Paulo, 1987,v.3: 335-341.

_____. Moral Development. **International encyclopedia of the social sciences**, Crowell, Collier and MacMillan, Inc., 1968.

_____. Moral Stages and Moralization: The cognitive-developmental Approach. In Lickona, T. (org.) **Moral Development and Behavior**. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1975.

KOHLBERG, Lawrence. MAYER, R. Desenvolvimento como meta da Educação. **Harvard Educational Review**, nº 42, nov. 1972, p.449-496 (Tradução Luci S. Samortini e Nélío Parra).

LICKONA, Thomas. Moral development and moral education: Piaget, Kohlberg, and Beyond. In : GALLAGHER, J.M.C. and EASLEY, J A. **knowledge and development.**, vol.2. Piaget and education. New York / London, Plenum Press, 1978.

LUKJANENKO, Maria de Fátima. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP, 1995.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 93 p.5-10, maio, 1990.

_____. Para um discurso das regras na escola ou na Psicopedagogia: uma análise construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 87, p. 13-19, 1990.

_____. **Ensaios construtivistas**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

_____. O Lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: _____. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

MENIM, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: _____. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

PARRAT-DAYAN, S. La recepción de la obra Piagetiana de los años 1920-30 por los pedagogos. In Freitag, B. **Piaget : 100 anos**. São Paulo : Cortez, 1997.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: Aquino, J.G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo : Summus, 1996.

PIAGET, Jean. (1932) **O julgamento Moral da Criança**. São Paulo : Mestre Jou, 1977.

_____. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro : UNESCO, 1980.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

_____. Development and Learning, **Journal of Research in science teaching**, XI, nº 3, p.176-186, 1964.(Trad.)

_____. O Trabalho por “equipes” na escola, Notas Psychológicas. In: **Revista de Educação, Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo**. Set. e Dez., vols. 15 e 16; 1936.

_____. Os procedimentos de educação moral, 1930. In: Macedo, Lino de. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.

_____. (1965) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro : Companhia Editora Forense, 1973.

_____. **Sobre a Pedagogia/ Jean Piaget**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998

PIAGET, Jean, INHELDER, Bárbara. **A psicologia da criança**. São Paulo : Difel, 1974.

PIAGET, Jean, y HELLER j. **La autonomia en la escuela**. Buenos Aires : Editorial Losada, 1941.

PUIG, Josep Maria. Aprender a dialogar. **Infancia y Aprendizaje**, Madri, Espanha. p.4-95, 1995.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1997.